Eine wissenschaftliche Kritik des Standes des deutschen Unterrichts an den High-Schools und Colleges der Vereinigten Staaten

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Friedrich Johannes Hauptmann
aus Cunewalde bei Bautzen (Sachsen)

Marburg 1937
Buchdruckerei Hermann Bauer

Als Dissertation angenommen am 27. März 1935
Berichterstatter: Prof. Dr. Max Deutschbein
Tag der mündlichen Prüfung: 29. März 1935

Gedruckt mit Genehmigung der Fakultät

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhalt.

Seite

Einleitung 1

I. Quellen, Methoden und Begrenzung der Untersuchung 2

II. Kritische Betrachtung der Einrichtungen der amerikanischen Secondary Schools und Colleges unter besonderer Berücksichtigung ihrer Rückwirkung auf den deutschen Unterricht 4

A) Diskussion allgemeiner organisatorischer Probleme 4

1. Organisation der Aufsicht der Schulen 4
2. Das Problem der Einheitlichkeit der Lehrpläne und der Kontinuität des Unterrichts 10
3. Probleme der Klassenorganisation 13
4. Reorganisationsversuche 16

B) Statistische Angaben 26

1. Geographische Verteilung 26
2. Die Teilnahme am deutschen Unterricht 30
3. Verteilung der Schüler nach Alter und Länge des Studiums . . 34

III. Die Bildungs- und Lehrziele des deutschen Sprachunterrichts . . . 36

A) Das neusprachliche Bildungsziel im Rahmen des allgemeinen Bildungszieles 36

1. Das allgemeine Bildungsziel 36
2. Das neusprachliche Bildungsziel 39

B) Die Lehrziele des deutschsprachlichen Unterrichts 44

1. Die sprachliche Zielsetzung 45

Die traditionellen Unterrichtsziele (allseitige Sprachausbildung) 45

Die Vorschläge in den PACC (Das Leseziel) und ihre Grundlagen 47

2. Die geistige Zielsetzung 55

Die Kulturkunde im deutschen Unterricht 56

Das Schrifttum im deutschen Unterricht 57

IV. Lehrmittel des deutschen Sprachunterrichts 58

1. Das deutsche Lehrbuch 59
2. Wort- und Idiom-Listen 62
3. Sonstige Lehrmittel 64

Beschluß 64

Liste der Abkürzungen.

C *The Carnegie Foundation For The Advancement Of Teaching; 28th Annual Report; The Merrymount Press, New York; 1933.

CP Cardinal Principles Of Secondary Education; Bureau Of Education, Bulletin No. 35, Washington D. C., 1918.

CQ *California Quarterly Of Secondary Education; Stanford University, Stanford, California.

ES A. Coleman, Experiments And Studies In Modern Language Teaching; Chicago, Ill., 1934.

GQ *German Quarterly; American Association Of Teachers Of German, Lancaster, Pennsylvania.

H Handbuch der Amerikakunde; Frankfurt, 1931.

I Instruction In Foreign Languages, Bulletin No. 17, 1932, Of The United States Department Of The Interior; Monograph No. 24; U. S. Government Printing Office, Washington, D. C.

MDS Max Griebsch, Zur Methodik Des Deutschen Sprachunterrichts. (Reprint von Monatshefte Für den Deutschen Unterricht, Bd. XXII—XXVI, 1931—1934.) University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

MFL Robert Cole, Modern Foreign Languages And Their Teaching; New York, 1931.

MDU *Monatshefte Für Den Deutschen Unterricht; University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

MLJ *Modern Language Journal; National Federation Of Modern Language Teachers, George Washington University Press, Washington D. C.

MSE B. M. Symonds, Measurement In Secondary Education; New Vork, 1927.

MTML C. H. Handschin, Methods Of Teaching Modern Languages; New York, 1915.

NS *Neuere Sprachen; Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main.

P Publications Of The American And Canadian Committees On Modern Languages; The MacMillan Co., New York, 1927—1930. R. H. Fife.

PS A Summary Of The Reports On The Modern Foreign Languages Issued By The Modern Foreign Language Study and The Canadian Committee On Modern Languages; The MacMillan Co., New York, 1931.

PSS G. H. Judd, Psychology Of High School Subjects; Ginn & Co., Boston, Mass., 1915.

PZ *Pädagogisches Zentralblatt, Beltz, Langensalza.

RCT Report Of The Committee Of Twelve Of The Modern Language Association Of America; New York, 1901.

SNY Syllabus in Modern Foreign Languages; The University Of The State of New York Press, Albany, New York, 1933.

SP Courses Of Study In Modern Languages; Department Of Public Instruction, Bulletin No. 55, Harrisburg, Pennsylvania, 1930.

SR *School Review; Department Of Education, University Of Chicago Press, Chicago, Ill.

SS *School And Society; Science Press, New York.

Für bibliographische Auskünfte:

A. Colemann, An Analytical Bibliography Of Modern Language Teaching, 1927—1932; University Of Chicago Press, Chicago, Illonois, 1933.

---

*) Zeitschriften.

Einleitung.

Gerade in einer Zeit, in der in Deutschland das Bewußtsein um die Werte des Volkstums und seiner ewigen Ausdrucksformen wieder zu neuem, starkem Leben erwacht ist, dürfte es nicht ohne Belang sein, einen Einblick in diejenigen erzieherischen Maßnahmen des bedeutendsten außereuropäischen Staates zu gewinnen, die zuvorderst berufen sind, eine Vermittlerrolle für das Verständnis deutschen Wesens und deutscher Art zu spielen. Besonders vom völkischen Gesichtspunkt aus wird die Wichtigkeit einer Untersuchung nicht geleugnet werden können, die sich zum Ziel setzt, eine kritische Darstellung der deutschsprachlichen Unterrichtsverhältnisse in einem Lande zu geben, dessen 120 Millionen Einwohner der neuen deutschen Weltanschauung zur Zeit mit einem zweifelsohne nur sehr geringen Verständnis gegenüber stehen.[1]. Wenn heute laut Veröffentlichungen der Office of Education im Department of the Interior, Washington, D. C., mehr als 50% des älteren Jungvolkes die amerikanischen High-Schools und Colleges besucht, so drängt sich unmittelbar die Frage auf, ob und in welchem Ausmaße den heranwachsenden amerikanischen Staatsbürgern in diesen Schulen durch das Medium der deutschen Sprache eine Kenntnis deutschen Fühlens und Denkens und damit eine Grundlage für eine sachliche Beurteilung früheren und derzeitigen deutschen Geschehens dargeboten werden kann. — Zudem ist die Bedeutung der vorliegenden Erarbeitung auch deswegen nicht abzutun, weil die in den Vereinigten Staaten ansässige, rund 15 Millionen betragende Bevölkerung deutschen Blutes durch ihre verschiedenen Organisationen schon seit Jahren einen Kampf um verstärkte Wiedereinführung des durch den Krieg fast völlig ausgemerzten deutschen Sprachunterrichts an den Secondary Schools führt in der ganz richtigen Erkenntnis, daß die Nachkommen der zum besten nordamerikanischen Bevölkerungselement gehörigen deutschen Volksgruppe in den Secondary Schools und Colleges eine adequate Möglichkeit finden müssen, sich mit der Sprache und den Geistesgütern ihres Stammvolkes bekannt zu machen. Ein Rückblick auf den Wert oder Unwert des derzeitigen deutschen Unterrichts an den amerikanischen High-Schools und Colleges mag daher wohl angebracht erscheinen und soll hier in wissenschaftlich-kritischer Weise zur Durchführung gelangen. Möge diese bei der alten deutschen Universität Marburg eingereichte Dissertation zur Klärung einer sowohl im amerikanischen als auch im deutschen Interesse liegenden Frage dienen.

I. Quellen, Methoden und Begrenzung der Untersuchung.

Die vorliegende Untersuchung des Standes des deutschen Unterrichts an den High-Schools und Colleges der Vereinigten Staaten würde sich bei der reichlich verworrenen Lage der deutsch-sprachlichen Unterrichtsverhältnisse an den amerikanischen Schulen als kaum durchführbar erwiesen haben, wenn nicht bereits grundlegende, mit beträchtlichen Geld- und Zeitopfern verknüpfte Darstellungen über den neusprachlichen Unterricht in den Vereinigten Staaten vorausgegangen wären. Die umfangreichste Arbeit dieser Art ist eine dreijährige Untersuchung, die zwar teilweise, besonders in ihren Folgerungen, stark umstritten, trotzdem aber allgemein als außerordentlich sorgfältig und weitreichend anerkannt wird; sie wurde unter der Leitung des American Council on Education und mit der Hilfe der Carnegie Foundation von einem Ausschuß anerkannter amerikanischer Neusprachler durchgeführt. Die Befunde sind in einem achtzehn Bände umfassenden Werk „Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages" niedergelegt worden, das sukzessive von 1927 ab bei The Macmillan Co., New-York, publiziert wurde und mit dem von Professor Fife veröffentlichten „Summary of Reports" im Jahre 1931 zum Abschluß kam. Diese Forschungsarbeit stellt — wennschon sie die Erfassung des Deutsch-Unterrichts nicht als besondere Zielsetzung vorsieht — eine conditio sine qua non für jede wissenschaftliche Kritik des deutschen Sprachunterrichtes in den Vereinigten Staaten dar. Neben dieser Publikation sind allgemein neusprachliche oder sonder-deutschsprachliche Abhandlungen benutzt worden, wie sie entweder in Buchform oder in Artikeln der verschiedenen amerikanischen und deutschen Zeitschriften für neuere Sprachen erschienen sind, und wie sie in dem angeschlossenen Literatur-Verzeichnis genauer aufgeführt werden.

Außerdem sind von dem Verfasser an die Departments of Education der einzelnen amerikanischen Staaten Fragebogen ausgesandt worden, in denen Ermittlungen über den Stand des deutschen Unterrichts angestellt wurden. Die eingehenden Antworten und die in Verbindung damit in großer Zahl zur Verfügung gestellten „Syllabi" bildeten eine wesentliche Grundlage zur Beurteilung der vorliegenden Probleme. Sie waren deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil sie eine — soweit es die besonderen Verhältnisse überhaupt ermöglichen — genaue Feststellung der derzeitigen Unterrichtslage im Deutschem besonders im Hinblick auf Lehrziele und Lehrmethoden gestatteten, die sich seit Ab-

schluß und als Folge der Untersuchungen des American and Canadian Committee on Modern Languages offensichtlich in einem Uebergangszustand befinden. Schließlich sind für den Aufbau der Arbeit Beobachtungen und Erfahrungen persönlicher Natur berücksichtigt worden, wie sie in zehnjähriger unterrichtlicher Tätigkeit in den Vereinigten Staaten haben gesammelt werden können.

Bei der Durchführung des Themas waren zwei Gesichtspunkte besonders zu beachten. Zunächst würde eine wissenschaftliche Kritik des Standes des deutschen Unterrichts nicht genügend fundiert sein, wenn nicht diejenigen wesentlichen Einrichtungen der amerikanischen Secondary Schools and Colleges kritisch beleuchtet würden, die — von deutschen Verhältnissen stark abweichend — durch ihre historisch bedingte Eigenart denselben direkt oder indirekt entscheidend beeinflussen. Soweit sich also nach dieser Seite hin eine Erweiterung der Erörterungen in allgemein-organisatorische und allgemein-pädagogische Fragestellungen als Vorklärung für die folgenden Darstellungen über Bildungs- und Lehrziele des deutschen Unterrichtes notwendig machte, wurde eine solche vorgenommen. Andrerseits mußte eine Beschränkung des Untersuchungsfeldes erfolgen. Die außerordentliche Mannigfaltigkeit der Zielsetzungen und Lehrpläne in deutschen Kursen für Fortgeschrittene besonders in Colleges, die auf den vorzugsweise in den Universitäten sich auswirkenden individualistischen Tendenzen beruht — „Die Schulpolitik und das Wirken unserer Colleges, Universitäten und anderer akademischer Institute wird noch heutigen Tages durch den extremen Individualismus dieser Institutionen charakterisiert“ [2] — machte eine restlose Erfassung der vorgerückten Lehrgänge völlig unmöglich.[3] Diese kann — soll sie überhaupt zum Ziel führen — nur unter der tätigen Mitarbeit der gesamten deutschlehrenden Lehrerschaft der Vereinigten Staaten und unter Voraussetzung einer gesicherten Finanzierung eines solchen Versuches einigermaßen mit Aussicht auf Erfolg unternommen werden.

II. Kritische Betrachtung der Einrichtungen der amerikanischen Secondary Schools und Colleges unter besonderer Berücksichtigung ihrer Rückwirkung auf den deutschen Unterricht.

Eine wissenschaftliche Kritik des Standes des deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten muß von zwei Seiten aus vorgetragen werden: es müssen sowohl die von außen als auch die von innen her wirkenden Kräfte bloßgelegt werden. Erörterungen rein pädagogischer Natur würden eine die Gesamtdarstellung gefährdende Lücke lassen, die für den Nicht-Amerikaner ein volles Verständnis der bestehenden Schwierigkeiten unmöglich machen dürften. Der Erfassung dieser für den deutschen Unterricht in Amerika sehr wichtigen äußeren, vom Organisatorischen her kommenden Einflüsse soll folgender Abschnitt dienen.

A) Diskussion allgemeiner organisatorischer Probleme.

Der Aufbau des amerikanischen Erziehungssystems vollzieht sich zur Zeit im wesentlichen in vier Stufen: Elementary School, High-School, College und die Graduate Abteilungen der Universitäten. Aus der Gruppe dieser Institute kommen für diese Untersuchung nur die High-Schools und Colleges in Betracht. Diese sind untergegliedert in Junior- and Senior-High-School und in die zweijährigen unteren und oberen Jahrgänge des College. Da die unteren College-Klassen und die in den High-Schools verkörperte Secondary Education sehr vieles gemein haben — „upon the lower collegiate level the university and the secondary education meet as upon common ground“ [4] — wird in den folgenden Ausführungen eine Differenzierung nur dort gemacht werden, wo besondere Gründe vorliegen.

1. Organisation der Aufsicht der Schulen.

Die Bundesverfassung der Vereinigten Staaten von Nordamerika enthält keine Bestimmungen über das Schul- und Bildungswesen; eine zentrale, dem jetzigen deutschen System entsprechende Aufsichtsbehörde ist also nicht vorhanden, sondern es ist den einzelnen Staaten als ihrer besonderen Verantwortung überlassen, Maßnahmen auf erzieherischem Gebiete zu treffen.[5]. Für diesen Zweck sind von den Einzelstaaten im Rahmen ihrer Sonderverfassung State Boards of Education eingerichtet worden, denen die Fürsorge für das Elementary und Secondary Schulsystem ob-

liegt, und welche die staatliche Erziehungspolitik zu bestimmen haben. Im Vollzug dieser Aufgabe haben eine Anzahl von Staaten Richtlinien für den deutschen Unterricht publiziert, die jedoch als verpflichtende Lehrbestimmungen sehr verschieden zu bewerten sind. „Die von den verschiedenen Staaten vorgeschlagenen Lehrgänge sind für die örtlichen Schulbehörden in keiner Weise bindend außer in denjenigen Fällen, in denen die Lehrbücher von den staatlichen Behörden vorgeschrieben werden. Aber selbst dann sind gewisse städtische Schulsysteme in dieser Hinsicht autonom und können nach Gutdünken von den staatlichen Vorschriften abweichen."[6] Immerhin haben einige dieser State Courses of Study großen Ruf und weitreichenden Einfluß erlangt, unter ihnen z. B. der vorzügliche Syllabus für Modern Foreign Languages, der vom Staat New-York den Schulen 1933 zur Verfügung gestellt wurde. Doch selbst der allgemein auf dem Schulgebiet in Amerika als führend anerkannte Staat New-York macht diesen Plan für die ausführenden Schulorgane nicht obligatorisch: „It is a syllabus of minimums for the average school and the average teacher. It is submitted to all the schools of the State for suggestions and criticism.[7] . . . This more detailed material must not be interpreted as limiting in any way sane experimental work in progressive local schools.[8] . . . Any school or school-system may add to the syllabus requirements, either as curriculum requirements or extra-curriculum assignments; but it is the belief of the committee that the minimums here outlined constitute the irreducible requirements of courses . . . in German . . ."[9] Selbst also diese Minimal-Forderungen müssen laut Fassung des vorstehenden Textes nicht unbedingt als bindend betrachtet werden. In ähnlicher Weise werden die Courses of Study in Modern Languages anderer Staaten z. B. Pennsylvania eingeführt: „Diese Veröffentlichung (des Department of Public Instruction in Harrisburg, Pennsylvania) führt die staatlicherseits vorgeschriebenen Mindestforderungen für den Unterricht in modernen Fremdsprachen aus . . . wir erwarten, daß die folgenden Anordnungen sowohl Junglehrern wie auch älteren Lehrkräften, welche ihre Leistungen im Unterricht zu erhöhen wünschen, von Nutzen sein werden."[10] Nicht von allen Staaten aber sind derartige Anleitungen publiziert worden; zwanzig Staaten, und unter ihnen auf dem Schulgebiet sehr große und bedeutende, überlassen die Bestimmungen über Ziele und Methoden im Unterricht den lokalen Schulbehörden: „Verordnungen Lehrpläne betreffend gehören in den örtlichen Verwaltungsbereich und werden durch den zuständigen städtischen Schulausschuß verfügt."[11] Hier wird klar zum Ausdruck gebracht, daß „der Schwerpunkt der Schulverwaltung auch heute noch durchaus bei den örtlichen Schulbehörden liegt. . . . Die Schulausschüsse der Städte . . . sind praktisch vollkommen selbständig sowohl in der äußeren, wie in der inneren Gestaltung der städtischen Schulen . . . hinsichtlich der Vorbildungs-

anforderungen wie mit Bezug auf die Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrverfahren, die Schulorganisation usw. Auch die Festsetzung des Schulhaushaltes und der Schulsteuer liegt bei ihnen."[12]. Die Möglichkeiten seitens des Staates die Leistungen der Schulen zu beeinflussen und damit die Gewährleistung eines einheitlichen und annähernd gleiche Resultate bringenden deutschen Unterrichts ist damit selbst in denjenigen Staaten, die einen Syllabus für deutschen Sprachunterrricht herausgeben, zum mindesten wesentlich gemindert, wenn nicht völlig unmöglich gemacht. „Wir wissen, daß wir noch an der Kleinheit der Verwaltungseinheiten laborieren; sie sind so klein, daß sie die Möglichkeit einer wirksamen Tätigkeit . . . ausschließen."[13] Diese lokalen Verwaltungseinheiten sind zudem noch unzweckmäßig zusammengesetzt, soweit reine Schulungsfragen in Betracht kommen, da das Gremium dieses das Lehrprogramm bestimmenden Ausschusses nicht aus Schulfachleuten besteht. Die städtischen Boards of Education werden von der Einwohnerschaft gewählt; rein erzieherische Probleme sind daher häufig genug starkem politischen Druck ausgesetzt, wodurch z. B. zweifelsohne die fast völlige Vernichtung des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Secondary Schools während des Krieges erleichtert wurde. Auch die nur langsame Wiedereinführung des Deutschen ist nach den vom Schreiber dieses gemachten Beobachtungen teilweise darauf zurückzuführen.

Ein anderes retardierendes Moment sind Erwägungen finanzieller Natur. „Meist sind die örtlichen Stellen auch heute noch Träger der Schullasten. Die Folge davon sind natürlich ungeheure Unterschiede . . . in der Höhe der tatsächlichen Aufwendungen für die Schule und für die Güte der Schuleinrichtungen . . ."[14] In Zeiten wirtschaftlicher Depressionen treten dann die Schwächen eines solchen Systems besonders scharf dadurch hervor, daß man durch Maßnahmen reorganisatorischer Natur das Schulbudget im kommunalen Haushaltplan so niedrig wie möglich zu halten sucht, sei es nun durch Elimination oder Einschränkung von Kursen, durch Erhöhung der Klassen-Schülerzahl, durch sonstige andere Mittel. Bei der das Utilitaristische stark betonenden Einstellung des Amerikaners werden davon natürlich zunächst diejenigen Fächer getroffen werden, die einen unmittelbar sich dartuenden praktischen Nutzen nicht aufzuweisen haben, darunter Fremdsprachen. „Die Schulen versuchen durch Erhöhung der Zahl der Schüler in den verschiedenen Klassen die Ausgaben einzuschränken. Als Folge dessen wächst die Anzahl derjenigen Schüler, welche das Klassenziel nicht erreichen. Als nächstes verlangen die Schulbehörden, daß der Prozentsatz derjenigen Schüler erniedrigt werde, die den erwarteten Mindestleistungen nicht gerecht werden. Ist diesem Verlangen stattgegeben worden, so weisen dann unsere Freunde darauf hin, daß unsere Schüler nichts wissen; ergo: das Studium von Fremdsprachen ist wertlos. Die Folgerung ist: Laßt die Fremdsprachen

aus den Lehrplänen verschwinden."[15] Im German Quarterly wird im Januar 1931 in einem Artikel die Frage aufgeworfen, ob überhaupt eine jährliche Ausgabe von 15—25 Millionen Dollars für den Unterricht moderner Sprachen an den High-Schools zu rechtfertigen sei; wenn sich derartige finanzielle Erörterungen schon bei eingeführten Fremdsprachen wie z. B. Französisch als hemmendes Moment geltend machen, wieviel muß dies bei einem Fach wie Deutsch der Fall sein, bei dem es sich nicht um Erhaltung laufender Kurse, sondern nach dem Niederbruch des deutschen Unterrichts als einer Folgeerscheinung des Weltkrieges um Einführung neuer Lehrgänge handelt.

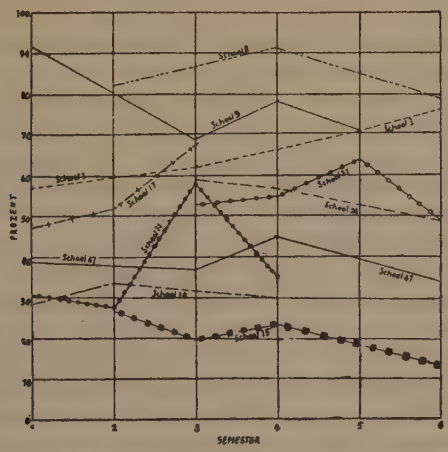
Während es die Funktion der State-Boards of Education ist, die Schulpolitik zu bestimmen, liegt die Ueberwachung der Durchführung der beschlossenen Erziehungspolitik — soweit das im Rahmen der bereits geschilderten kommunalen Selbstherrscher-Tendenz in Schulangelegenheiten möglich ist — in den Händen eines State-School Superintendent, der den staatlichen Ausschüssen als Fachmann beigeordnet ist. Sowohl er wie die ihm untergeordneten Aufsichtsbeamten werden entsprechend der ihnen gestellten allgemeinen Aufgabe als pädagogische Fachleute in ihre Stellung berufen, obschon erwähnt werden muß, daß einige führende Schulstaaten, wie z. B. New-York State einen besonderen State Supervisor of Modern Languages zur Kontrolle des fremdsprachlichen Unterrichts in ihren Secondary Schools besitzen. Jedenfalls aber ist als Norm die staatliche Leitung des deutschen Unterrichts sehr mangelhaft. In ähnlicher Weise versagen auch die kommunalen Aufsichtsbehörden. Gewiß findet man in den größten Schulsystemen, wie z. B. New-York City, eine vorbildliche Regelung des Deutschen an den High-Schools insofern, als die Gesamtleitung des Lehrganges in den Händen eines Philologen liegt, zu dessen Pflichten Beratung der Lehrer, Aufsicht über den Unterricht, Wahl der Textbücher und Tests gehören; jedoch ist dies eine seltene Ausnahme. „In kleineren High-Schools besteht die Aufsicht zum größten Teil nur dem Namen nach. Die „Supervising Pricipals" oder die „Superintendents" haben zwar die Pflicht, für stetige Verbesserung des Unterrichts Sorge zu tragen, aber entweder ermangeln sie der Kenntnisse, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, oder sie sind selbst zu einem solchen Ausmaße unterrichtlich tätig, daß sie die Leistungen der anderen Lehrer nicht wirklich überwachen können. Außerdem haben viele „Supervising Principals" keine fremdsprachlichen Kenntnisse, da in einigen Lehrerseminaren Fremdsprachen nicht zu den Pflichtfächern gehören . . . ."[16] Im besten Falle liegt die Verantwortung für den deutschen Unterricht in den Secondary Schools bei einem pflichtbewußten und sachkundigen Lehrer. Auf jeden Fall aber ist auch unter dem Gesichtspunkte der Aufsicht des deutschen Unterrichts nur wenig Gewähr dafür gegeben, daß gleichmäßige und gleichgeartete Leistungen er-

zielt werden, weshalb von der Modern Language Study mit Recht die Forderung nach einer wie auch immer gestalteten, von Fachleuten durchgeführten Leitung der fremdsprachlichen Kurse gestellt wird.[17].

Im Gegensatz zu den öffentlichen Secondary Schools werden die Mehrzahl der Colleges aus privaten Stiftungen erhalten oder subventioniert. (Daneben haben sich allerdings die Mehrzahl der Staaten von ihnen finanzierte sogenannte „State Colleges" geschaffen). Die Verwaltungen erstgenannter Institutionen sind natürlich dem Druck der öffentlichen Meinung nicht so unmittelbar ausgesetzt wie die von den Steuerzahlern gewählten städtischen Schulausschüsse; sie haben dementsprechend während des Krieges zunächst erheblich mehr Widerstand der durch politische Leidenschaften verursachten Ausschaltung des deutschen Unterrichts geleistet und haben später den Wiederaufbau derselben schneller und energischer durchgesetzt, wobei allerdings zu beachten ist, daß wohl auch größere Nachfrage der stärker ausgewählten College-Schülerschaft eine Rolle gespielt hat. Jedenfalls bieten die Vorlesungsverzeichnisse sämtlicher Colleges von Rang wieder deutsche Kurse an; der Teilnahmequotient ist 1:10 sämtlicher Undergraduate Studenten, ein um das Achtfache höheres Verhältnis als an den öffentlichen High-Schools.[18] Es muß jedoch klar gestellt werden, daß auch in den Colleges die Resultate im Deutschen sehr verschieden sein müssen, da auch in diesen Anstalten keine zentrale Erziehungsleitung vorhanden ist, sondern die Leistungsnormen durch dieselben selbst festgelegt werden. Zwar wird die Verantwortlichkeit des Einzelstaates für höhere Erziehung anerkannt, doch „der Grundsatz, daß sich die Verantwortlichkeit des Staates auch auf die Erziehung in höheren Anstalten erstreckt, bedeutet nicht, daß dieselbe durch den Staat kontrolliert werden soll."[19] Durch Beschränkung der Zulassungen und staatlichen Vorrechte mag eine gewisse Kontrolle der Erziehung ausgeübt werden, jedoch haben „die meisten Staaten der Union noch keine adaequaten Vorkehrungen getroffen, die die Qualität des Unterrichts in den Colleges und Universitäten garantieren."[20] Die besseren der erwähnten Anstalten von Universitätsrang haben allerdings eine Association of American Universities geschlossen, in deren Ring nur Institutionen aufgenommen werden, die schon ihren Lehreinrichtungen gemäß ein Mindestmaß von Leistungen gewährleisten müssen; doch ist es bezeichnend, daß von im Jahre 1925 im Bureau of Education in Washington verzeichneten 773 Anstalten nur 198 durch die Association anerkannt waren.[21] Durch solche Maßnahmen und die neuerdings angestrebte Zusammenarbeit unter den höheren Institutionen dürfte vielleicht langsam eine allgemeine Koordination des Gebotenen und Geforderten durchzusetzen sein, die letztlich auch im deutschen Unterricht zu einer wesentlichen Gleichmäßigkeit der Leistungen beitragen würde. Schließlich muß so-

wohl für die High-Schools als auch für die Colleges die freiwillige Mitarbeit der in Fachorganisationen zusammengeschlossenen Lehrerschaft, wie z. B. in der National Federation of Modern Language Teachers, der American Association of Teachers of German u. a. m., für die gleich- und zweckmäßige Gestaltung des deutschen Unterrichts in Rechnung gestellt werden. Alle diese Regulierungsbestrebungen sind jedoch neueren Datums, die — noch im Werden begriffen — eine nachhaltige Auswirkung nicht erreicht haben.

Ohne die oben erörterten Schwächen der Organisation des amerikanischen Schulwesens allein für die katastrophale Verwirrung der Leistungen der deutschen Abteilungen allein verantwortlich machen zu wollen — weitere Ursachen werden im Laufe der Abhandlung an anderer Stelle zur Darstellung gelangen, wie z. B. ungenügende Schülerauswahl, verschiedene Lehrziele und Lehrmethoden, unsachgemäße Schülerverteilung in den Klassen, ungleiche Lehrerausbildung — soll abschließend nur eine der Illustrationen der Leistungsschwankungen im Deutschen an verschiedenen Secondary Schools an Hand von Befunden erfolgen, wie sie Prof. V. A. C. Henmon in weitem Umfange im Gange der Untersuchungen der American and Canadian Committees on Modern Languages nachweist. Die Situation an den verschiedenen Colleges der Vereinigten Staaten ist analog der der High-Schools.



Die ganz ungewöhnlichen Leistungsdifferenzen[22] in den verschiedenen Schulen und Klassen, wie sie hier kurvenmäßig festgehalten worden sind, sind zu offensichtlich, als daß sie weiterer Diskussion bedürften; die Behauptung, daß eine schärfere Aufsicht in einer den amerikanischen Verhältnissen angepaßten Form doch

zumindest eine teilweise Korrektur herbeizuführen geeignet wäre, dürfte nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen sein.

2. Das Problem der Einheitlichkeit der Lehrpläne und der Kontinuität des Unterrichts.

Für eine kritische Darstellung des deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten müssen neben Fragen der Schulorganisation und der Aufsicht zwei weitere Faktoren in Betracht gezogen werden, die nicht ohne Rückwirkung auf den deutschen Unterricht sind: Der Mangel einheitlicher, umfassender und logisch aufbauender Lehrpläne für die Gesamtheit der höheren Lehranstalten und das System der Bewertung der Arbeit des Schülers nach „Kreditpunkten.'[23] Während laut den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens der gesamte Aufbau der einzelnen Fächer sich um ein, wenn auch je nach dem Schultyp verschiedenes Bildungsziel gruppiert; während weiterhin der deutsche Schüler zwar die Möglichkeit einer Wahl zwischen den einzelnen Schultypen hat, dann aber an den vorgeschriebenen Ausbildungsgang gebunden ist, der einen stetigen und organisch ausgeglichenen Entwicklungsprozeß gewährleistet, sieht sich der Schüler einer amerikanischen High-School oder eines Colleges viel größeren Schwierigkeiten gegenüber. Stellt der Schulungsgang der neunklassigen höheren Lehranstalt in Deutschland ein geschlossenes Ganzes dar, so ermangelt im Gegensatz hierzu die Erziehungsarbeit in den Secondary Schools und Colleges völlig einer gemeinsamen einheitlichen Richtlinie. „Die jetzt in den Vereinigten Staaten bestehende Kombination Schule-College-Universität, welche der Ausbildung zukünftiger Wissenschaftler dienen soll, ist eine unzulängliche Organisation, in der die einzelnen Teile ohne gegenseitige Beziehungen gehandhabt werden."[24] Innerhalb dieser losen Folgeerscheinungen von Schularten findet nun der Schüler nicht etwa fest umrissene, obligatorische Unterrichtspläne vor, sondern ist nur verpflichtet, eine gewisse Anzahl von Wochenstunden per Semester in seinem Institut zu erfüllen, wobei er in der Wahl und zeitlichen Folge, sowie in der Dauer der Lehrgänge reichliche Freiheit hat. Einschränkend muß allerdings erwähnt werden, daß gewisse Kurse als Pflichtfächer für eine bestimmte Minimum-Stundenzahl zu belegen sind, unter die an den öffentlichen Secondary Schools auch moderne Fremdsprachen fallen, soweit solche im Lehrplan vorgesehen sind. (17% führen keine, 33% nur Latein, 50% ein oder zwei neuere Sprachen; in Privatanstalten ist die Lage etwas günstiger)[25]. Doch besteht allgemein das Gefühl, daß zwei Jahre Unterricht in modernen Sprachen das Maximum der Zeit darstellt, das dafür als Pflichtfach verwendet werden kann.[26]. Selbst dieses geringe Ausmaß von Sprachunterricht wird besonders von Pädagogen nicht stets als unbedingt notwendig erachtet: „Es sind viele Anzeichen

vorhanden, daß die Sprachen in den Secondary Schools ihre Stellung als Pflichtfächer mehr und mehr verlieren.“ [27]

Angesichts der geschilderten Verhältnisse sind das Resultat jedenfalls Stundenpläne, die „in ihrer Zusammenstellung grotesk wirken. Häufig genug ist das Programm der Schüler aus unterrichtlich heterogenen Fragmenten zusammengesetzt. Für diese unverknüpften und meist zu keiner vollen Auswertung gebrachten Kurse werden Unterrichts-Kredite“ [28] gewährt. Der Kredit beruht auf zwei Faktoren: „Der in der Klasse zugebrachten Zeit und einer genügenden, vom Lehrer ausgestellten Zensur.“ (Man bedenke dabei die in dem vorhergehenden Kapitel nachgewiesenen Schwankungen in den Klassenleistungen.) „Sein irrationaler Charakter liegt darin, daß er . . . sobald er am Ende eines halbjährigen Studiums gewährt wird, unverletzlich dasteht . . . . der Schüler sieht dieses Teilstudium dann als etwas Erledigtes an . . . es kann vergessen werden . . . . der Hauptwert jedes wahren Erziehungsprogramms sollte darauf gelegt werden, das, was geistig erworben worden ist, systematisch weiter auszubauen. Hier aber wird diese primäre Forderung der Aufhäufung einer genügenden Anzahl von Krediten in den Schularchiven untergeordnet.“ [29] Die amerikanische Schule deutet als Hauptaufgabe für den Schüler an, „eine genügende Anzahl von Stunden zu belegen, um in vier Jahren die zum Abgang nötigen Kredite zusammenzusparen. Bei einer großen Anzahl, wahrscheinlich der großen Majorität der Schüler verdunkelt dieses ihnen vor Augen geführte Ziel jede andere Ueberlegung. Es substituiert für die Idee des inneren Wachstums und der Vergeistigung den Wahn des Kredit-Sammelns zu Austauschzwecken“ [30] gegen ein Reifezeugnis am Ende der verbrachten Schulzeit.

Beruhen diese von berufenen amerikanischen Fachleuten geäußerten Ansichten auf Tatsachen, so muß diese grundlegende geistige Gesamthaltung des amerikanischen Schülers sich natürlich auch in seinem Verhältnis zum deutschen Unterricht widerspiegeln. Kenner der amerikanischen Schulverhältnisse werden denn auch zugeben müssen, daß die ungemein kurze Studiendauer für Fremdsprachen im allgemeinen und ganz besonders im Deutschen — dessen Kurve in dieser Hinsicht noch etwas ungünstiger als die der anderen Sprachen verläuft [31] — nicht zum mindesten darauf zurückzuführen ist, daß der Schüler in den meisten Fällen Deutsch tatsächlich nur belegt, um sich Kredite zu erwerben, ohne durch irgendein besonderes Interesse zur Wahl des Faches veranlaßt worden zu sein. Hat er den im Curriculum vorgesehenen zeitlichen Minimal-Forderungen Genüge geleistet, so behält er mangels weiterer Nötigung durch Studienordnungen nicht etwa das sich stetig schwieriger gestaltende Deutsch als Wahlfach bei, um die erworbenen mechanischen Sprachkenntnisse für folgende geistige Bereicherung und für den Aufbau einer Bildung zum Ein-

satz zu bringen, sondern er schreitet den Weg sporadischen, instinktiven Wählens weiter und wendet sich im Streben um die nötigen Kredite geringsten Widerstand suchend anderen leichter scheinenden Fächern zu. Alle in den letzten Jahren rege geführten Diskussionen, wie das Interesse des Schülers am deutschen Unterricht stärker zu wecken und dadurch eine längere Studiendauer des Deutschen als fakutatives Fach zu erreichen sei, werden nur geringe Früchte bringen können, solange diese — wenn auch nicht gewollte — Irreführung des Schülers durch das Kreditsystem nicht behoben werden kann. Wird man aber einst dem amerikanischen Schüler ein neues und wertvolleres Ziel als das derzeitige vor Augen führen, so wird die für den deutschen wie für den anderen fremdsprachlichen Unterricht entscheidende Frage der Studiendauer automatisch der Klärung zugeführt werden. Grundsätzlich das Gleiche gilt auch für den deutschen Unterricht in den Colleges der Vereinigten Staaten.

Ein weiterer Nachteil der Auswertung der Arbeit des Schülers in „Kreditpunkten" ergibt sich aus der Gepflogenheit, alle erworbenen Kredite als unantastbar zu betrachten; dies führt häufig genug zu Unterbrechungen des deutschen Studiums dergestalt, daß Deutsch in der Secondary School für einen kurzen Termin belegt wird, dann aus irgendwelchen Gründen fallen gelassen und später zur Komplettierung der Kredite oder auch im Laufe des College-Studiums wieder aufgenommen wird. Zeitliche und daraus resultierende qualitative Einbrüche sind die Folge, ohne daß durch eine Klassenrückversetzung im Deutschen den wirklichen sprachlichen Kenntnissen des Schülers entsprechende ausgleichende Maßnahmen getroffen werden könnten.

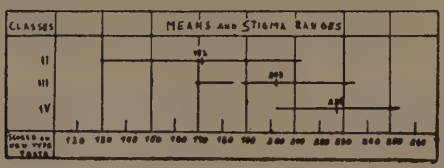
Wie aus den bereits gemachten Ausführungen hervorgeht, werden die auf den High-Schools erworbenen Kredite von den Colleges akzeptiert, allerdings auf sehr unterschiedlicher Basis. Wie Prof. J. Warshaw darlegt, schwankt z. B. die von fünfzehn Mittelwest-Universitäten gebräuchliche Anerkennung der in den Secondary Schools getanen fremdsprachlichen Arbeit bis zu 50%: ein Jahr High-School-Unterricht wird in einigen Fällen einem Semester Collegestudium von fünf Wochenstunden gleichgewertet, während in anderen Fällen nur ein halbes Semester der gleichen Zahl von Wochenstunden vergütet wird. „Im Durchschnitt wiesen nicht mehr als zwei Universitäten dasselbe Vorgehen auf."[32]. Die Einreihung von Schülern mit Reifezeugnissen von High-Schools in die deutschen Klassen der Colleges geschieht keineswegs unter einheitlichen Gesichtspunkten, sondern bleibt den jeweiligen diesbezüglichen Verfügungen der verschiedenen College-Leitungen überlassen; diese können nicht mit Unrecht darauf aufmerksam machen, daß die aufgewiesenen High-School-Kredite nur zur Verschleierung tatsächlicher Leistungsquoten dienen und daher sehr relative Wertmesser darstellen, da die Unterrichtsresultate an den Secondary

Anstalten und die Anforderungen von Staat zu Staat und von Schule zu Schule stark variieren oder die Schüler durch Studienunterbrechung trotz beigebrachten Zeugnissen in ihren sprachlichen Leistungen unterwertig sind. Da jedoch nicht geleugnet werden kann, daß sich für die Majorität der College-Studenten das deutsche Studium nicht wesensmäßig von dem der Besucher der Secondary Schools unterscheidet — in beiden Schultypen stellt das Gros der Schüler für Deutsch Anfänger dar, wennschon entsprechend der größeren Auswahl der ersteren schnellere Fortschritte in den Colleges erwartet werden müssen — so kann die Forderung der Anerkennung von High-School-Krediten durch die Colleges nicht als unberechtigt bezeichnet werden. „Ein Vergleich der Leistungsnormen der High-Schools und Colleges — obgleich ihm in individuellen Fällen bei der Auswertung von Krediten keine Bedeutung zukommt — hat im Laufe der Zeit doch bei der Beurteilung der Lage des normal begabten Schülers seinen Wert. Solch ein Vergleich der mittleren Leistungen der High-Schools und Colleges zeigt, daß im allgemeinen für die frühen fremdsprachlichen Klassen die Kreditanerkennung seitens der Colleges im Verhältnis von 2:1 als gerechtfertigt erscheint.“ [33] Dieser Vorschlag scheint den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen, und es steht zu hoffen, daß er von den Universitäten mehr und mehr als Basis der Kreditumrechnung akzeptiert wird.

3. Probleme der Klassenorganisation.

„Die Resultate aller größeren Tests, die in den letzten Jahren veranstaltet worden sind, haben gezeigt, daß eine der Hauptursachen für die geringen Fortschritte, welche im fremdsprachlichen Unterricht erzielt werden, darin zu suchen ist, daß die geistige Bildungsstufe der Schüler gleicher Klassen eine ungemein verschiedene ist. Leider sind bis jetzt keine Anzeichen vorhanden, die dartun, daß die Schulverwaltungen oder die Lehrer die Notwendigkeit einer Aenderung dieser Verhältnisse klar erkannt haben.“ [34] Damit wird eine der Fehlerquellen aufgedeckt, die zu einem guten Teil für die geringen Ergebnisse auch im deutschsprachlichen Unterricht verantwortlich zu machen ist. „Von 580 Lehrern, die sorgfältig ausgewählt worden waren, gaben 58% ihrer Ueberzeugung dahingehend Ausdruck, daß unrichtige Klasseneinordnung der Schüler einer der hauptsächlichsten Gründe ist, weshalb die Lehrziele nicht erreicht werden können.“ [35] Die Ursachen für die ungemein geringe Homogenität der Klassen in Hinsicht auf die sprachlichen Leistungen werden darin erkannt, daß die in die High-Schools einströmenden großen Massen von Schülern naturgemäß sehr unterschiedlich begabt sind, dem demokratischen Erziehungsprinzip entsprechend trotzdem wahllos zum fremdsprachlichen Unterricht zugelassen werden — 84% der befragten Lehrer machen für die Fehlschläge ungenügende Schülerbegabung verantwortlich! [36] — daß andrerseits die dadurch

bedingte verschiedene sprachliche Entwicklung mangels geeigneter Prüfungsmethoden nicht rechtzeitig oder klar genug erkannt wird, wozu die später noch zur Sprache kommende mangelhafte Lehrerausbildung wesentlich beiträgt. Die Ungleichmäßigkeiten der linguistischen Höhenlage in den Klassen nachzuweisen machte sich das American and Canadian Committee zur besonderen Aufgabe; zwei Bände beschäftigen sich mit diesem Problem: Band I, New-York Experiments with new-type modern language tests, herausgegeben von Prof. B. D. Wood, und Band V, Achievement Tests in the modern foreign languages, Herausgeber Prof. V. A. C. Henmon. Wie schon aus dem Titel hervorgeht, beschränkt sich die Woodsche Untersuchung auf die Lage in New-York, während Henmon die Gesamtsituation in den Vereinigten Staaten zu erfassen sucht. Selbst die Resultate in den sonst vorzüglichen Schulen von New-York zeigen, daß die Leistungen der einzelnen Schüler in ein und derselben Klasse derartig differieren, daß nichts weniger als ein Chaos zu herrschen scheint, was eine erfolgreiche Lehrtätigkeit im Deutschen mindestens außerordentlich erschweren muß. So wird für die deutschen Klassen im zweiten, dritten und vierten Jahr an den New-Yorker High-Schools erwiesen, daß die sprachlichen Mittelleistungen der höheren Klassen sich unter den Spitzenleistungen der darunter liegenden befinden, daß sich die schwächsten Schüler der höheren Klassen unter dem Niveau sogar der Mittelleistungen der vorhergehenden Klassen bewegen, wie aus nachfolgender Skizze zu entnehmen ist.[37]



Es wird weiterhin der Nachweis erbracht, daß 30% der Schüler um mindestens ein Jahr nach unten oder oben verschoben werden müßte, um entsprechend ihren deutschen Kenntnissen eingereiht zu sein, und daß ca. 60% der Gesamtschülerzahl um ein Semester deplaziert sind. Das Gesamtergebnis für den Staat New-York wird in folgenden Worten zusammengefaßt: „Die großen Schulen zeigen bessere Beurteilung der Leistungen . . . als die kleinen . . .; die Klassifikation der Schüler an großen Schulen ist besser als an kleinen, deren Klassen teilweise so heterogen sind, daß ein wirksamer Unterricht sehr schwierig, wenn nicht unmöglich ist; die mittleren Leistungen an großen Schulen liegen in oder über den im Staat erzielten Durchschnittsleistungsnormen, die der kleineren stets

und oft beträchtlich darunter."[38] Größe der Schulen, Homogenität der Klassen und die erzielten Erfolge stehen also in direktem Verhältnis. Die nahe liegende Frage, ob nicht auch an kleinen Anstalten eine größere Gleichmäßigkeit der Klassenzusammensetzung möglich ist, wird ganz richtig dahin beantwortet, daß „Homogenität erreicht werden muß, ganz gleich mit welchen Mitteln. Es wird vielleicht das Argument vorgebracht werden, daß dies in kleineren Schulen unmöglich sei. Wahrscheinlich ist das für das erste Jahr stichhaltig. Am Ende dieser Periode können und sollten die weniger begabten Schüler . . . verhindert werden, im Studium fortzufahren . . . die klügeren können und sollten jedes Halbjahr in diejenigen Gruppen eingereiht werden, in die sie gehören."[39] Eine Forderung, deren Verwirklichung noch in weitem Felde steht!

Ganz ähnliche Ergebnisse haben die Untersuchungen gezeitigt, welche die Erfassung der Klassenzusammensetzungen im Deutschen über den Gesamtkomplex der Vereinigten Staaten zum Zweck hatten. Aus dem reichhaltigen Beweismaterial seien hier zwei Aufstellungen herangezogen, in denen die durchschnittlichen Befunde der Stichproben wiedergegeben werden, wie sie mit Hilfe von Tests in High-Schools und Colleges in den verschiedensten Landesteilen gemacht wurden. Sie zeigen den Prozentsatz der Schüler jeder Semester-Gruppe, die das nächst-höhere Klassenmittel erreicht oder überschritten, und derer, die das Mittel der darunterliegenden Klasse nicht erreicht haben. Die Leistungen in den einzelnen Funktionen des deutschen Sprachunterrichts sind getrennt wiedergegeben.

High School[40]

		Semester					
	%	I	II	III	IV	V	VI
Vokabular . . .	darüber	46	33	22	42	26	
	darunter		41	32	28	40	27
Grammatik . . .	darüber	33	28	39	46	34	
	darunter		27	33	41	44	32
Lautloses Lesen[41] .	darüber	33	39	41	27	47	
	darunter		32	39	26	39	26
Aufsatz	darüber	32	39	45	27	45	
	darunter		28	37	45	33	45

Bei der Auswertung dieser Zusammenstellung sei darauf hingewiesen, daß 87% der High-School Schüler nach ihren grammatikalischen Kenntnissen im vierten Jahr falsch plaziert sind; daß im dritten Semester 80% nicht entsprechend ihrer Lesefähigkeit eingereiht sind; daß bereits im 2. Semester 74% auf Grund ihres erworbenen Wortschatzes außerhalb des Rahmens ihrer Klasse stehen. — Die Verhältnisse in den Colleges sind laut folgender Tabelle ganz analog.

Colleges [42]

	%	Semester I	II	III	IV
Vokabular	darüber	25	44	35	
	darunter		22	46	32
Grammatik	darüber	29	36	38	
	darunter		33	40	43
Lautloses Lesen . . .	darüber	31	30	38	
	darunter		31	34	38
Aufsatz	darüber	30	40	36	
	darunter		27	45	38

Also auch hier das Bild einer großen Heterogenität der Klassen: mindestens 50% der College Studenten sind nicht denjenigen Klassen zugeteilt, in die sie entsprechend ihren Kenntnissen hingehören sollten. Natürlich machen die angeführten Angaben nicht den Anspruch absoluter Richtigkeit. „Es würde unangebracht sein, zuviel von den Testmethoden, mit denen die Henmon und Wood-Daten gewonnen wurden, zu erwarten; doch würde es gleichermaßen unweise sein, sie völlig zu ignorieren.“ [43] Jedenfalls geht aus ihnen klar hervor, daß eine völlige Bereinigung der geschilderten ungesunden Verhältnisse in der Organisation der deutschen Klassen vonnöten ist, ehe man für die Mehrzahl der High-Schools und Colleges wirklich einigermaßen zufriedenstellende Ergebnisse im Unterricht der deutschen Sprache erwarten kann.

4. Reorganisationsversuche.

Die durch die zur Zeit bestehende geringe Homogenität der Klassen verursachte Problemstellung und eventuelle Lösungsversuche sind in zwei Fragestellungen zum Ausdruck zu bringen:

1. Ist für die Elementarklassen eine Auswahl derjenigen Schüler, welche am deutschen Unterricht teilnehmen möchten, wünschenswert und durchführbar, um von vornherein ungeeignetes Schülermaterial nach Möglichkeit auszuschalten?

2. Wie können die Kenntnisse der Schüler zwecks einer entsprechenden Rückversetzung in vorgerückten Klassen einwandfrei festgestellt werden?

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß von der Majorität der Lehrer ungleichmäßige Schülerbegabung als die Hauptursache der großen Heterogenität in den fremdsprachlichen Klassen bezeichnet wird. Unter den ca. 3 Millionen High-School Besuchern, die ohne irgendwelche Eignungsprüfung in diese Anstalten aufgenommen werden und in manchen Staaten mindestens für zwei bis drei Jahre unterschiedslos zum Besuche dieser „Volkshochschulen“ verpflichtet sind, befindet sich naturgemäß eine große Anzahl, die im sprachlichen Unterricht große Schwierigkeiten bereiten. Da eine Aenderung der grundsätzlichen generellen Zu-

lassung zu den Secondary Schools aus Gründen der in Amerika verfolgten allgemeinen Schulpolitik ausgeschlossen erscheint, so wäre vielleicht zu erörtern, ob nicht mindestens innerhalb dieser Institute durch Eignungsfeststellungen eine qualitative Auswahl unter den Schülern erfolgen kann, die eine Fremdsprache aufzunehmen beabsichtigen. Die Ansichten über die Berechtigung einer solchen Maßnahme sind geteilt. Einerseits wird aus finanziellen Gründen eine Ausschaltung der schwächeren Schüler verlangt[44], die „natürlich durchaus an die praktische Einstellung des Amerikaners appelliert. Sie bedeutet Vermeidung von Finanzverlusten . . . Schüler, die in einem Fache versagt haben, haben eben öffentliche Gelder verschwendet".[45] Weiterhin wird der kulturelle Wert eines fremdsprachlichen Studiums für die breiten Massen in Frage gestellt. „Kann man wirklich glauben, daß der durchschnittliche High-School-Schüler . . . die geistige und emotionelle Reife erreicht, um sich in die Lektüre eines Montaigne oder selbst Lamartine mit Genuß zu vertiefen?"[46] Auch der praktische Nutzen der Erlernung einer Fremdsprache wird für den Durchschnittsamerikaner bezweifelt. (Das Gegenteil scheinen allerdings die später noch zu besprechenden Erhebungen von O'Shea zu beweisen.) Jedenfalls befürwortet ein Teil der Lehrerschaft eine Beschränkung der Zulassung für Sprachkurse zwecks Erhöhung der Leistungen. Doch widerspricht eine solche Auffassung der demokratischen amerikanischen Weltanschauung, die lautet: Gleiche Ausbildungsmöglichkeiten für jedermann. Nachdrücklich wird darauf hingewiesen und mehrfach betont, daß es nicht Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts sein könne, eine Aussonderung der Schüler nach der Schwierigkeit der einzelnen Fächer vorzunehmen, sondern daß es die Frage sei, wie die Sprachkurse der Fähigkeit der Schüler eventuell angepaßt werden könnten.[47] Eine bessere Verteilung des Stoffes, zweckmäßigere Lehrziele und Methoden würden auch für Schwächere noch Erfolge gewährleisten. Schließlich wird nicht mit Unrecht angeführt, daß als Folge einer durchgeführten Schülerauswahl die an sich in den Curricula schwankende Position der Fremdsprachen als Pflichtfächer noch weiter geschwächt würde; als erzieherisches Moment kämen sie dann zudem für die breiten Massen überhaupt kaum noch in Betracht, obschon ihre Werte auch für Schwachbegabte in Hinsicht auf Geistesbildung und -disziplin nicht geleugnet werden könnten.

Die Lösung dürfte in der Mitte der beiden extremen Anschauungen liegen. Eine beschränkte Auswahl insbesondere der High-School-Schüler — College Studenten stellen an sich schon eine gewisse Auslese dar — scheint wohl vonnöten zu sein, wenn eine größere Homogenität der Klassen erreicht werden soll; in der Praxis wird sie vielfach schon durchgeführt. „Nicht alle Schüler dürfen Fremdsprachen belegen. In vielen Schulen wird dies von ihren Leistungen im Englischen abhängig gemacht. Vielleicht liegt

die Lösung des Problems in einem General Language Course, in dem die Schüler selbst über ihre sprachlichen Fähigkeiten entscheiden können."[48] Zur selben Zeit sucht man aber auch vor allem die Lehrziele auf Grund von umfangreichen Untersuchungen und statistischen Erfassungen den durch die großzügige Zulassung von Schülern gegebenen Verhältnissen stärker anzupassen, wie im weiteren Verlauf der Untersuchung gezeigt werden wird.

Welche Beurteilungsfaktoren können für den Ausschluß schwacher Schüler schon vom fremdsprachlichen Elementarunterricht eventuell herangezogen werden? — In der aus dem California Quarterly of Secondary Education angeführten Literaturangabe[49] sind bereits zwei mögliche Ausscheidungskriterien erwähnt worden. Das eine sind die Leistungen, welche der Schüler im Englischen aufzuweisen hat; ob aber im muttersprachlichen Unterricht erzielte Erfolge eine ausreichende Basis für eine Beurteilung seiner Eignung für fremdsprachlichen Unterricht darstellen, bleibt doch zu bezweifeln, da dieselben schließlich nicht nur auf linguistischem Können beruhen, sondern von vielen sonstigen Faktoren abhängig sind. Deshalb sucht man eine zuverlässigere Lösung in der Einrichtung von General Language Courses, wie ein solcher z. B. versuchsweise in Detroit eingeführt wurde. Er soll dem Schüler ein Bild der Natur, Funktion und Entwicklung der Sprachen geben, ihm die Entstehung der englischen Sprache und ihre Beziehungen zu fremden Sprachen sowie die Hauptprinzipien jeder Sprachstruktur unter grammatikalischen Gesichtspunkten vor Augen führen; am Ende des Kurses werden leichte Anfangslektionen in Deutsch, Französisch und Spanisch und kurze Einführungen in die kulturellen Errungenschaften der zugehörigen Völker geboten, die das Interesse des Schülers wecken, ihm eine Einsicht in die Schwierigkeiten der drei Sprachen gewähren und ihm schließlich eine endgültige Wahl einer unter ihnen erleichtern sollen, falls er sich überhaupt auf Grund der erhaltenen Eindrücke zum Studium von fremden Sprachen berufen fühlt. Gleichzeitig soll der Lehrer eine Gelegenheit finden, sich über die linguistische Eignung des Einzelnen ein Urteil zu bilden, um ihn dann mit sachgemäßem Rat zu unterstützen.[50] Es handelt sich also sowohl um einen Informations- wie auch Eliminationskurs, für den besonders die Schulverwaltungen ein großes Interesse zeigen, während sich die Lehrerschaft mit Recht abwartend verhält.[51] Denn an den meisten der Schulen, an denen ein solcher Lehrgang überhaupt vorgesehen ist, herrscht eine derartige Verwirrung in Bezug auf Inhalt und angewendete Methode, daß man von einer völligen Desorganisation aller dieser Versuchskurse sprechen muß, sodaß ihr Wert gegenwärtig als völlig illusorisch zu bezeichnen ist.

Auf der sofern erörterten Basis ist demzufolge eine sachgemäße Auslese der Schüler für fremdsprachliche Elementarklassen nicht zu treffen. Es bleibt die andere Möglichkeit, sie mittels „Tests"

vorzunehmen; nach dieser Seite sind denn auch die meisten Anstrengungen gemacht worden in der Hoffnung, zu einer zuverlässigen Lösung des Problems zu gelangen.

Richtungweisend für die unternommenen Experimente — denn nur von solchen kann die Rede sein — sind folgende Erwägungen:

1. Ist es möglich, einen Begabungsquotienten oder ein Niveau zu finden, unter welchem ein Erfolg im fremdsprachlichen Studium sehr unwahrscheinlich ist?
2. Ist es möglich, eine Bildungsstufe zu bestimmen, unter welcher der Erfolg des Studiums fremder Sprachen problematisch ist?
3. Ist es möglich, besondere Fähigkeiten und Unfähigkeiten mittels Tests auf einer Basis festzustellen, welche die zu erwartenden Fortschritte mit einiger Sicherheit andeutet?
4. Ist es möglich, am Schluß der Semester- oder Jahresarbeit die Leistungen und Fortschritte eines Schülers so objektiv zu erfassen, daß sie eine zuverlässige Basis für seine Beurteilung bilden und als Grundlage weiterer Entscheidungen dienen können?

Eingehende Untersuchungen darüber sind in Band XIV der Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages publiziert worden. Die erste Fragestellung muß dahingehend beantwortet werden, daß Experimente zwar eine positive Beziehung zwischen den Resultaten der herangezogenen Begabungstests und den Erfolgen in Fremdsprachen beweisen; diese aber ist so gering, daß sie nicht allein als eine Erfolg versprechende Grundlage irgendeiner Voraussage benutzt werden kann.[52] Soll die Bildungsstufe eines Schülers als Gradmesser dienen, so können dafür entweder seine bisherigen Zensuren oder abzulegende Examina als Unterlage verwendet werden. Die Erfahrung lehrt, daß die Möglichkeiten einer Vorherbestimmung der Eignung für Fremdsprachen auf Grund von beigebrachten Zeugnissen der Elementarschule sich für die High-Schools als besonders schwach erweisen; etwas besser ist das Verhältnis zwischen High-School Zensuren und den späteren Leistungen in den fremdsprachlichen Abteilungen der Colleges. Aufnahmeexamina allgemeiner Natur zeigen sich als noch weniger zuverlässig in Hinsicht auf sprachliche Prognose.

Einem Versuch, die naturgegebene sprachliche Fähigkeit eines Schülers objektiv festzustellen, sind die „Prognosetests" gewidmet, wie sie von Handschin, Wilkins, Barry und anderen konstruiert worden sind. Diese sind natürlich nur unter der Voraussetzung der tatsächlichen Existenz einer besonderen „sprachlichen Fähigkeit" von Wert; wie schon erwähnt bejaht die Majorität der amerikanischen Sprachlehrer diese durchaus, während die Psychologen, die sich eingehend mit diesem Problem beschäftigt haben, zu einem negativen Urteil gelangen.[53] Die Meinungen gehen also weit auseinander. Ganz abgesehen von rein theoretischen Erwägungen weisen aber alle experimentellen Erfahrungen darauf hin, daß bei

dem gegenwärtigen Stand der Prognosetests diese zwar als hoffnungsvolle Ansätze einer weiteren Entwicklung von „prognostic instruments" anzusehen sind, doch sind zur Zeit wesentliche Erfolge in dieser Richtung noch nicht zu verzeichnen. Die Suche nach anderen Mitteln einer sprachlichen Prognose wird also fortgesetzt werden müssen. Immerhin: „Das Beweismaterial belegt, daß besondere Prognosetests zuverlässigere Wertungsmesser sind als allgemeine Begabungstests, und daß sie in Verbindung mit objektiven, im Laufe eines versuchsweisen sprachlichen Unterrichts zu machenden Feststellungen . . . die beste Basis für Vorhersage und Klassifikation darstellen." [54] Zusammenfassend muß also gesagt werden, daß auf diesem komplizierten Gebiete im allgemeinen noch wenig konkrete Resultate erzielt worden sind, daß also eine Auswahl der Schüler beim Eintritt in die deutschen Elementarklassen mit nennenswertem Erfolg kaum durchführbar sein dürfte. Den außerordentlich ungleichen Leistungen der Schüler in den Beginnerkursen wird also auf absehbare Zeit nicht zu begegnen sein; man wird sich darauf beschränken müssen, die Homogenität der Klassen zu einem späteren Zeitpunkt herbeizuführen.

Eine der Hauptursachen für die vollkommen verwirrte Lage im fremdsprachlichen Unterricht ist in dem Mangel von zuverlässigen Leistungsmessern zu suchen, welche die ungenügende Begabung, die ungleichen Kenntnisse der Schüler oder sonstige Gründe der mangelhaften Erfolge, wie sie vielleicht durch administrative Schwierigkeiten, durch verschieden orientierte Lehrziele oder auch durch variierende Methoden der einzelnen Lehrer veranlaßt sein mögen, zur Schau zu stellen. Bereits am Beginn der letzten Dekade ist von berufener Seite darauf hingewiesen worden, daß den Lehrern wie auch den Verwaltungen der High-Schools und Colleges Mittel zur Verfügung gestellt werden müßten, die eine subjektiv unbeeinflußte Beurteilung des Schülers sowohl wie des Unterrichts und als deren Folge die nötigen Korrektivmaßnahmen gestatten würden. Lebhafte Diskussionen in sämtlichen Fachzeitschriften folgten; im Jahre 1923 wurden versuchsweise erstmalig sprachliche Tests ausgearbeitet; die Untersuchungen der American and Canadian Committees on Modern Languages beschäftigten sich eingehend mit dem erwähnten Problem, und noch heute sind die Erörterungen nicht zum Abschluß gekommen. Das bisher übliche Examensystem wird als unsachgemäß verworfen, da die Zensuren der Lehrer höchst unzuverlässig seien, ganz besonders in Fremdsprachen, wo zu viele Funktionen (Grammatik, Lesen, Verstehen, Sprechen und Komposition) auszuwerten seien, was große Fehlerquellen in sich bergen müsse.[56] Sicherlich sind die von einzelnen Lehrern zusammengestellten Examen mangels allgemeiner Normen in ihrer Reichweite und Schwierigkeit sowie Beurteilung zwangsmäßig sehr verschieden; sie sind meistens nicht so konstruiert, daß dem Schüler ausreichende Möglichkeit geboten wird, seine

sprachlichen Fähigkeiten wirklich nachzuweisen; die für das Examen erlaubte Zeit ist Schwankungen unterworfen.[57] Außerdem wird erfahrungsgemäß darin nur die jeweilige Klassenarbeit in Berücksichtigung gezogen, während es aus erzieherischen wie aus sprachlichen Gründen erforderlich ist, daß gerade dem Deutsch Lernenden in amerikanischen Secondary Institutionen stets seine Verantwortlichkeit für die Gesamtheit des erworbenen Sprachgutes vor Augen geführt wird. Zwecks Ausschaltung aller dieser Fehlerquellen des bisherigen Prüfungsganges ist man an die Herstellung von Einheitstests herangetreten, von denen für Deutsch als die hauptsächlichsten folgende zu nennen sind:

Die American Council German Alpha and Beta Tests[58] für Colleges und High-Schools in doppelter Ausführung (Form A und B), bestehend aus zwei Teilen: Teil I, Wortschatz und Grammatik; Teil II, lautloses Lesen und Aufsatzübung.

Die Columbia Research Bureau Tests,[59] Form A und B. Teil I, Vokabular; Teil II, Prüfung der Fähigkeit zu verstehen; Teil III, Nachweis der grammatikalischen Kenntnisse. American Council In Education: German Reading Scales[60], in denen besonders die Lesefähigkeit zu belegen ist.

Für die folgenden Feststellungen sei zunächst der für die Modern Language Study zusammengestellte American Council Test benutzt. Im Vokabular werden hundert Wörter dergestalt zur Prüfung vorgelegt, daß der Schüler für ein gegebenes deutsches Wort aus fünf beliebigen englischen Wörtern dasjenige mittels Unterstreichung auszusondern hat, welches der deutschen Bedeutung entspricht:

während: keeping, smiling, during, ending, truly.
häßlich: warm, earnest, quick, hasty, ugly.

Gegen diese Testform dürfte kritisch kaum etwas einzuwenden sein.

Die nächste Prüfungsstation besteht darin, daß dem Schüler fünfzig Posten häufig vorkommender und in der Schwierigkeit sich stetig steigernder grammatikalischer Konstruktionen in vierfacher Uebersetzung zur Entscheidung vorgelegt werden, aus denen er die richtige durch Markierung in der folgenden leer gelassenen Klammer zu wählen hat.

Father has often wanted to see this town.
Vater hat oft wollen diese Stadt zu sehen . . . . . ( )
Vater hat diese Stadt sehen oft wollen . . . . . ( )
Vater hat diese Stadt oft sehen wollen . . . . . ( )
Vater hat oft diese Stadt wollen zu sehen . . . . . ( )

Bei einer Auswertung dieses Testvorganges muß die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht gegen pädagogische Grundprinzipien verstößt, dem Schüler falsche Satzbilder vor Augen zu führen, die von ihm vielleicht als richtig beurteilt und dann im Ge-

dächtnis festgehalten werden. Einen um vieles besseren Testtyp zeigen in dem grammatikalischen Teil die Columbia Research Tests, welche in hundert englischen Sätzen mit zugehöriger lückenhafter Uebersetzung das Ergänzungsprinzip benutzen:

They flatter each other.
Sie schmeicheln (————————).

Das fehlende Wort ist vom Schüler einzusetzen.

Ein Aufsatztest schließt sich an den grammatikalischen Teil des American Council Test an. In Form A z. B. wird dem Schüler ein Bild in die Hand gegeben, das drei Knaben darstellt, die in den Ästen eines Baumes ein Spielhaus bauen. Es ist nun die Aufgabe des Schülers, dieses Bild in einer kleinen Komposition zu beschreiben. Zur Beurteilung der eingehändigten Arbeiten werden dem Lehrer Aufsatz-Normen zur Verfügung gestellt, die eine Reihe von Beispielen von einfachster bis zu bester Ausführung bieten. Der Lehrer soll nun die von den Schülern erhaltenen Aufsätze einer der erwähnten Normen vergleichsweise anpassen und auf diese Weise zu einem Urteil über die vor ihm liegende Komposition gelangen. Wie weit allerdings die Beurteilung einer solchen durch möglichste Angleichung an vorhandene Aufsatznormen noch objektiv genannt werden kann, steht dahin. Hier scheint diese eine Voraussetzung in bedenklicher Weise durchbrochen worden zu sein; in Erkenntnis dieser Tatsache haben wohl die Columbia Research Tests auf den Versuch eines Einheitstests dieser Art verzichtet.

Der Lesetest ist auf Grund von eingehenden Untersuchungen, die im einzelnen in Band V der Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages dargelegt sind, aufgestellt worden; an sieben sich in der Schwierigkeit steigernden deutschen Texten soll der Schüler beweisen, wie weit er in der Lage ist, den wesentlichen Inhalt des Gelesenen zu verstehen. Die ihm zu diesem Zwecke gestellten deutschen Fragen hat er auf Englisch zu beantworten, da die Gewandtheit des Ausdrucks im Deutschen der Prüfung nicht unterliegt. — Eine andere Testmethode wird auch hier von der Columbia Research Tests verfolgt. Zum Nachweis des Verständnisses des Gelesenen werden dem Prüfling Behauptungen in deutscher Sprache vorgelegt, über deren Richtigkeit er eine Entscheidung treffen muß:

„Reiche Menschen sind immer unglücklich."
„Die Welt zu belehren ist leicht, wenn man die nötige Bildung besitzt; aber die Welt zu bekehren sind oft auch die Weisesten nicht imstande."

Dies ist mit ja oder nein zu beantworten. — Wie weit ist eine solche Testmethode in Hinsicht auf ihren beabsichtigten Zweck zuverlässig? Nicht nur das Verständnis der deutschen Sprache seitens des Schülers wird geprüft, sondern seine allgemeine Urteilskraft unterliegt hier einer Auswertung, die eine klare Schei-

dung zwischen rein sprachlichem und sachlich-kritischem Vermögen nicht zuläßt.

In keinem der erwähnten Tests sind Übersetzungsprüfungen vorgesehen, obgleich solche zweifellos leichter zu standardisieren und objektiver zu beurteilen sein würden als z. B. Aufsatztests. Ebensowenig sind Tests ausgearbeitet worden, die sich mit dem Verständnis des gesprochenen Wortes befassen, wennschon diesbezügliche Vorschläge für Deutsch nicht fehlen [61]. Auch die Erfassung der Sprechfähigkeit des Schülers durch Tests ist vorläufig noch nicht möglich. Die Gründe für diese Einseitigkeit sind in sachlichen Schwierigkeiten und in der später zu erörternden Betonung des Lesens als vorzugsweises Lehrziel zu suchen.

Für sämtliche vorerwähnte Tests ist zusammenfassend zu sagen, daß sie schriftlich und innerhalb gesetzter Zeitgrenzen zu erfüllen sind; die Korrektur wird mit Hilfe von Schlüsseln mechanisch, daher schnell — bei großen Klassen ein wesentlicher Faktor! — und einheitlich vorgenommen. Das verwendete Vokabular ist auf Grund des Häufigkeitsvorkommens [62] zusammengestellt und soll, so möglichst unparteiische Querschnitte eines normalerweise zu fordernden Wortschatzes bieten. Trotz aller Gegenargumente läßt sich aber die Tatsache nicht abstreiten, daß die Vokabularkenntnisse des Schülers ganz wesentlich von den gelesenen Lehrbüchern und Texten abhängig sind, was eine ungünstige Beeinflussung des erstrebten objektiven Urteils zur Folge haben muß. Dem könnte allerdings durch eine allgemeine Normalisierung des Vokabulars in der Weise begegnet werden, daß eine bestimmte Anzahl ausgewählter Wörter jedem Semester des deutschen Unterrichts zugewiesen wird, was zweifellos auch zur weiteren Vereinheitlichung des deutschen Unterrichts beitragen würde.[63] Doch liegt dann natürlich die Gefahr einer Mechanisierung des gesamten Unterrichts und weitgehender Ausschaltung der persönlichen Initiative in bedenklicher Nähe.

Ein Mittelding zwischen den üblichen Examensformen und den standardisierten Tests stellen die sogenannten Informal Objective oder New-Type Tests [64] dar. Sie haben den Vorzug, daß in ihnen das lokale Bedingungen völlig unbeobachtende normalisierende Moment ausgeschaltet wird. Sie können unter Berücksichtigung des benutzten Lehrmaterials von den Lehrern selbst hergestellt werden, denen für die Konstruktion von solchen Leistungsmessern mit reicher Literatur zur Hand gegangen wird. Größere Städte wie New-York geben in ihren Syllabi bis ins Einzelne gehende Anleitungen. In den New-Type Tests „wird der Versuch unternommen, ohne Standardisierung und ohne die für einen wirklichen Einheitstest notwendigen experimentellen Studien doch zu objektiven Resultaten zu gelangen. Sie können daher billiger hergestellt und den örtlichen Bedingungen besser angepaßt werden.“ [65] Im Aufbau folgen sie soweit möglich ähnlichen Prinzipien wie die Einheitstests. Sollen

aber derartige New-Type Tests so einwandfrei ausgearbeitet werden, daß sie den gewünschten Zweck tatsächlich erfüllen können, so muß die Lehrerschaft sehr gut vorgebildet sein, ganz besonders in solchen Fällen, wo die Zusammenstellung dieser Art von Prüfungen nicht einer Gruppe von Lehrern, sondern dem einzelnen obliegt.

Die geschilderten Tests befassen sich fast ausschließlich mit Formen- und Satzlehre, sowie mit der Ermittlung der Lesefähigkeit; darüber hinaus sind neuerdings Versuche gemacht worden, auch die Kenntnisse in der Literatur und Kulturkunde in streng objektiven Prüfungen festzustellen[66]. Wie weit aber das um vieles wichtigere geistige Wachstum, das Einfühlen in literarische oder kulturelle Werte wirklich „gemessen" werden kann, steht doch dahin; dies wird auch von der amerikanischen Lehrerschaft zugegeben: „Die wenigen Anregungen, die bisher gemacht worden sind, haben nicht viel mehr getan, als die Aufmerksamkeit auf die Schwierigkeiten zu lenken, Tests in solchen Fächern zur Anwendung zu bringen, in denen zuverlässige Fragen sehr schwer zu formulieren sind, und wo eine Basis für eine objektive Auswertung zur Zeit noch fehlt." [67]

Abschließend sei in der Auswertung der jetzt in den Vereinigten Staaten propagierten Testmethoden gesagt, daß ihr Wert in der Vielgestaltigkeit, Zuverlässigkeit und in der Möglichkeit ihrer objektiven, alle unsachgemäßen Einflüsse ausschaltenden Beurteilung gesucht wird. Allgemein gültige Maßstäbe sollen gefunden werden, mittels derer man die Fähigkeit des Schülers feststellen und seine Fortschritte in den einzelnen Sprachfunktionen regelmäßig mathematisch berechnen und, wo notwendig, durch zweckmäßige Maßnahmen verbessern, die Lehrleistungen erkennen und schließlich die Lehrziele einander stärker angleichen kann. Man behauptet nicht, die absolute Lösung des Problems gefunden zu haben, sondern betont, daß die Tests „ihre Schwächen haben, und es daher notwendig sein wird, damit noch viele Versuche anzustellen und Erfahrungen zu sammeln, um sie effektiver zu gestalten."[68] Noch negativer ist das folgende Urteil: „Es liegt klar auf der Hand, daß der Test größtenteils nur das feststellen kann, was der Schüler gedächtnismäßig aufgenommen und festgehalten hat. Manche Fragestellungen widersprechen allgemeinen psychologischen und pädagogischen Grundsätzen, so z. B. die beliebten Entscheidungsfragen, die mit ja oder nein, richtig oder falsch beantwortet werden, wobei der Schüler allzu häufig aufs Raten sich verlegt. Da, wo der Schüler angehalten wird, aus einer Reihe von entweder deutschen oder englischen Wörtern oder Idiomen das im gegebenen Falle Zutreffende herauszufinden, verfällt man in die Uebersetzungsmethode . . . . . während die Gewähr nicht gegeben ist, daß das seelische Gebilde, für welches das gegebene Wort steht, auch wirklich im Geist des Schülers geweckt ist . . . . . Jedenfalls

ist die Testfrage bis jetzt wohl nicht vollständig geregelt, sondern wird noch mancher Veränderung bedürfen. Namentlich sollte eine Befreiung von der einseitigen Betonung der Stoffmasse erstrebt werden." [69]

Wie schon aus dem Vorstehenden hervorgeht, werden aber die Tests bei aller Meinungsverschiedenheit über ihren relativen Wert von keiner interessierten Seite völlig abgelehnt, denn „wenn weise gebraucht, werden sie den Lehrern eine große Hilfe sein in dem Bestreben, ihre Klassen homogener zu gestalten; sie werden auch Vergleichsmöglichkeiten mit Klassen derselben oder einer anderen Schule oder Jahrgängen zulassen. Jedenfalls werden sie gewaltig mit dazu beitragen, die Mißstände, Ungleichheiten und die ungemein großen Unzulänglichkeiten auszugleichen, die — wie das Beweismaterial dartut — im Gebiet der modernen Sprachen an den Secondary Instituten, seien es Secondary Schools oder die ersten Klassen der Colleges, allgemein verbreitet sind." [70] So stellen die Tests sehr ernst zu wertende Versuche der amerikanischen Lehrerschaft dar, die völlig zerfahrenen Verhältnisse im deutschen sowie im anderen fremdsprachlichen Unterricht von sich aus soweit als möglich zu reorganisieren und zu einer größeren Leistungsfähigkeit zu gelangen. Wenn von deutscher Fachseite aus dagegen ins Feld geführt wird, daß diese Tests bürokratischer und pedantischer als die in Deutschland üblichen schriftlichen Probearbeiten sind, ohne daß die Beweiskraft derselben größer wäre [71], so ist in dieser Kritik übersehen worden, daß die amerikanischen Schulverhältnisse, für welche die Tests gedacht sind, sich wesentlich von den deutschen unterscheiden, und daß die Problemstellungen im fremdsprachlichen Unterricht in Amerika um vieles umfassender und verwickelter sind als in Deutschland. Eine Beurteilung der Tests auf einer Vergleichsbasis mit deutschen Probearbeiten muß daher natürlich zu einer völlig negativen Kritik führen, die aber schon deswegen verfehlt sein muß, weil sie die im fremdsprachlichen Unterricht der Vereinigten Staaten herrschenden Schwierigkeiten zunächst kaum berücksichtigt und die Tests nicht genügend nach ihrem beabsichtigten Zweck — Erarbeitung einer Grundlage für eine Reorganisation des Unterrichts — auswertet.

Die im Testwesen liegenden Möglichkeiten sind denn auch von vielen, gerade sehr fortschrittlichen amerikanischen Schulverwaltungen erkannt worden, ohne deren Mithilfe jeder Versuch einer allgemeinen Reorganisation scheitern muß. So haben New-York City, Rochester, N. Y., Kansas City, Mo., u. a. m. umfangreiches informatives Material über Tests in ihren Syllabi veröffentlicht, während die fremdsprachlichen Abteilungen anderer Städte, wie Cleveland, Detroit, Los Angelos, sich in Verbindung mit wissenschaftlichen psychologischen Instituten mit dem Aufbau von objektiven standardisierten Tests beschäftigen. Praktische Auswirkung in dem Versetzungsmodus ist z. B. zu finden in Baltimore,

Cleveland, Pasadena und Richmond, Ind., wo von den Schülern durch Tests zu beweisende Mindestleistungen nachgewiesen werden müssen, ehe sie in der nächst höheren Klasse zugelassen werden.[72] Dies nur als Beispiele der fortgesetzten intensiven Bemühungen, den Wert der Tests als Hilfsinstrumente für Klassenzusammensetzung, zur Feststellung von Unterrichtsresultaten und zur Normalisierung von Lehrziel, Lehrinhalt und Lehrmethoden zu steigern und sie unter allmählicher Ausschaltung ihrer Schwächen schließlich zu einem wirklich zuverlässigen Messungsinstrument zu gestalten.

B) Statistische Angaben.

Für die zahlenmäßige Erfassung des deutschen Unterrichts sind vorzugsweise verwendet worden die am Beginn des Bandes XII der Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages enthaltenen Befunde der American and Canadian Committees und vor allem auch die deutsche Unterrichtsentwicklungen regelmäßig beachtenden Berichterstattungen im German Quarterly. Es muß erwähnt werden, daß sämtliche Feststellungen lückenhaft sind, da bei der bereits erörterten großen Selbständigkeit der Schulverwaltung meistens sogar die State Departements of Education keine unbedingt genauen Angaben über den fremdsprachlichen Unterricht liefern können. Doch können die Untersuchungen der American and Canadian Committees einen hohen Grad von Richtigkeit beanspruchen, da in ihnen ungefähr 83% der öffentlichen Secondary Schools mit 90% der amerikanischen Gesamtschülerschaft berücksichtigt worden ist. Die im German Quarterly erscheinenden statistischen Veröffentlichungen behandeln in Einzeldarstellungen besonders den deutschen Unterricht. In einigen Fällen sind kleine Verbesserungen da vorgenommen worden, wo der Verfasser neuere, ihm Ende 1934 von verschiedenen State-Departments zur Verfügung gestellte Zahlen benutzt.

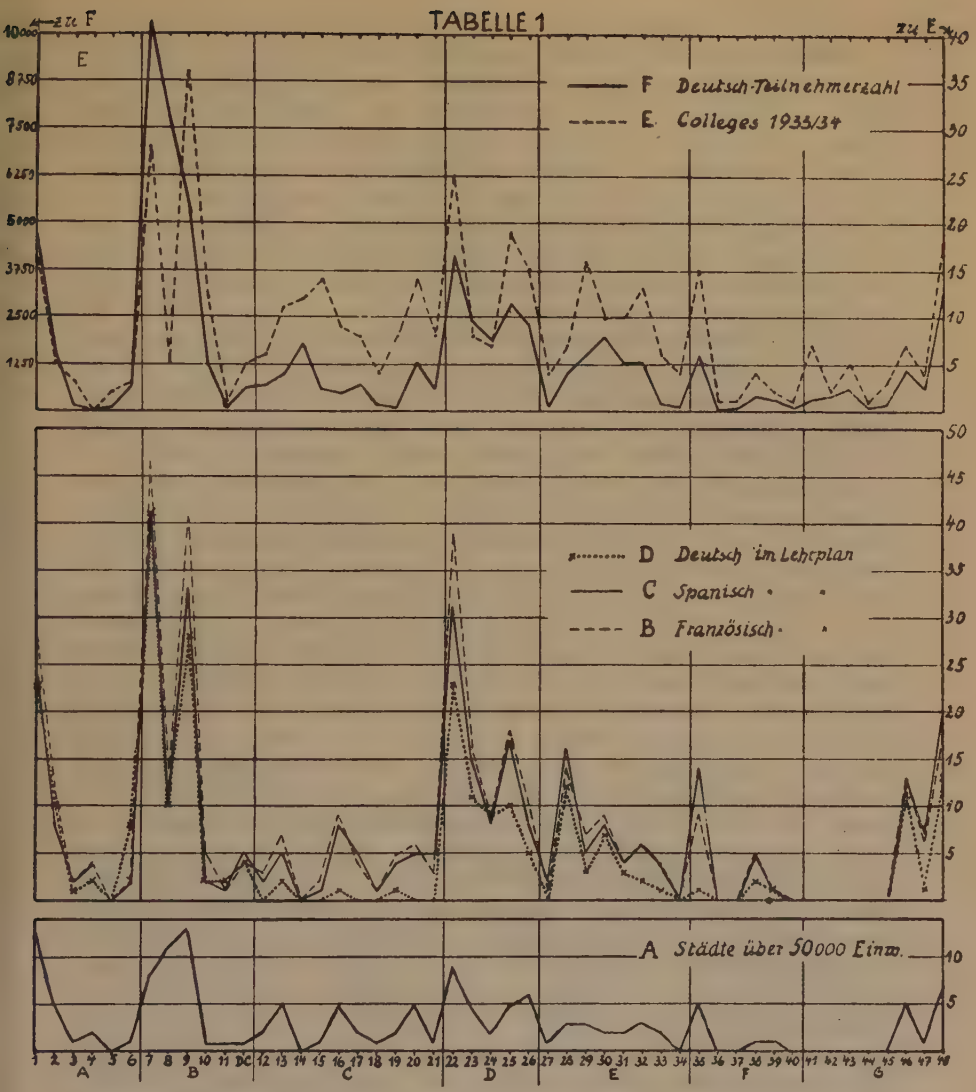
1. Geographische Verteilung.

(Siehe Tafel I[73] und Erklärung zu Tafel I).

Grundlegend für die folgende Betrachtung ist, daß aus finanziellen Gründen die Fremdsprachen nur in Städten unterrichtet werden. Wenn also die Tabelle I nur die Verhältnisziffern der Städte über 50 000 Einwohner und der in ihnen befindlichen High-Schools mit fremdsprachlichem Unterricht berücksichtigt, so soll nicht gesagt sein[74], daß kleinere Städte nicht auch fremdsprachliche Abteilungen in ihren High-Schools haben, doch werden diese das Gesamtbild kaum wesentlich verändern können. Wie die Kurven augenscheinlich dartun, ist in den dicht bevölkerten, mit größeren Städten stark durchsetzten Teilen der Vereinigten Staaten der deutsche Unterricht in den Schulen wieder eingeführt worden, so besonders in den an der

Ostküste gelegenen Staaten — wo sich der europäische Einfluß noch besonders stark geltend machen kann — weiterhin in den Nord-Zentral Staaten und in Kalifornien, während in den schwach besiedelten Süd-, Süd-West- und Nord-West-Staaten[75] Lehrgänge in Deutsch in den Unterrichtsplänen noch immer fehlen, wogegen Französisch und Spanisch unterrichtet wird. Am günstigsten liegen die Verhältnisse für Deutsch in Massachusetts, New-York, Pennsylvania und Ohio. In 17 Staaten ist Deutsch in den High-Schools überhaupt nicht vertreten, während sechs weitere Staaten nur eine High-School mit deutschem Unterricht verzeichnen. Laut Mitteilungen der Departments of Education der Staaten Vermont[76], Maine[77], Oklahoma[78] an den Verfasser gibt es im Gegensatz zu Tafel I in diesen Gebieten „a very few" öffentliche Secondary Schools, die Deutsch wieder aufgenommen haben. Zusammenfassend muß gesagt werden, daß noch heute sich der deutsche Unterricht nicht von dem durch den Weltkrieg erlittenen Schlag erholt hat. Fast 50% der amerikanischen Staaten haben den Deutschunterricht entweder überhaupt noch nicht oder in gänzlich unzulänglicher Form wieder eingeführt, während in dem verbleibenden Rest des nordamerikanischen Staatenbundes die deutsche Sprache noch immer weit hinter den anderen Fremdsprachen zurückbleibt. Die Kurve, welche die Zahl der Colleges und Universitäten mit deutschen Sprachabteilungen angibt, schwankt für die einzelnen Staaten entsprechend.[79] Es muß natürlich in Berücksichtigung gezogen werden, daß die Anzahl dieser Anstalten in den dicht bevölkerten Gebieten größer ist als in den dünn besiedelten. (Genaue Angaben über die Zahl der Colleges in den verschiedenen Staaten sind nicht zur Hand; die Kurven sind also nur relativ zu werten). Da für die Colleges und Universitäten die Besuchsziffern am deutschen Unterricht für den Jahrgang 1933/34 zur Verfügung standen, sind diese ergänzungsweise mit vermerkt worden.

Staaten-Gruppe	Staaten	Städte über 50 T. Einwohner	High-Schools			Colleges und Universitäten mit D.	Teilnehmerz. an d. deutschen Klass. d. Coll. u. Universität.
			Fr.	Sp.	D.		
a)							
New-England-Staaten.	1. Massachusetts	13	28	24	23	16	4745
	2. Connecticut	5	12	8	10	5	1453
	3. Maine	1	2	2	1	3	143
	4. Rhode Island	2	4	4	2	—	—
	5. Vermont	—	—	—	—	2	129
	6. New-Hampshire	1	2	2	8	3	699
b)							
Mittel-Staaten.	7. New-York	8	47	41	41	28	1354
	8. New-Jersey	11	14	14	10	5	772
	9. Pennsylvania	13	41	33	28	36	5488
	10. Maryland	1	3	2	2	12	1317
	11. Delaware	1	1	1	2	1	165
	... Washington, D.C.	1	4	5	4	5	602
c)							
Süd-Staaten.	12. West Virginia	2	3	2	—	6	710
	13. Virginia	5	7	5	2	11	1018
	14. North Carolina	—	—	—	—	12	1857
	15. South Carolina	1	2	1	—	14	653
	16. Georgia	5	9	8	1	9	561
	17. Alabama	2	4	5	—	8	716
	18. Florida	1	1	1	—	4	252
	19. Kentucky	2	5	4	1	8	749
	20. Tennessee	3	6	5	—	14	1319
	21. Louisiana	1	3	5	—	8	622
d)							
Nord-Zentral-Staaten.	22. Ohio	9	39	31	23	25	4188
	23. Michigan	5	16	15	11	8	2441
	24. Wisconsin	2	9	8	9	7	1931
	25. Illinois	5	18	17	10	19	2956
	26. Indiana	6	10	8	5	15	2358
e)							
West-Zentral-Staaten.	27. Arkansas	1	1	1	—	4	188
	28. Missouri	3	14	16	12	7	1087
	29. Iowa	3	7	5	3	16	1582
	30. Minnesota	2	10	8	7	10	2093
	31. Nebraska	2	4	4	3	10	1305
	32. Kansas	3	6	5	2	13	1317
	33. Oklahoma	2	4	4	1	6	260
	34. Mississippi	—	—	—	—	4	—
f)							
Süd-West-Staaten.	35. Texas	5	9	14	1	15	1564
	36. New-Mexico	—	—	—	—	1	45
	37. Arizona	—	—	—	—	1	130
	38. Colorado	1	5	5	2	4	482
	39. Utah	1	1	1	1	2	389
	40. Nevada	—	—	—	—	1	125
g)							
Nord-West-Staaten.	41. South Dakota	—	—	—	—	7	382
	42. North Dakota	—	—	—	—	2	476
	43. Montana	—	—	—	—	5	618
	44. Wyoming	—	—	—	—	1	187
	45. Idaho	—	—	—	—	3	232
	46. Washington	3	13	13	11	7	1137
	47. Oregon	1	6	7	1	4	664
	48. Kalifornien	7	18	20	13	18	3052



Erklärung zu Tabelle 1:

Geographische Verteilung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Vereinigten Staaten nach Staatengruppen.

A: Kurve der Städte über 50 000 Einwohner; staatenweise geordnet. Es folgen die Kurven für die in diesen Städten befindlichen Secondary Schools, die

B: Französisch,

C: Spanisch,

D: Deutsch im Lehrplan führen. (Schuljahr 1926/1927.)

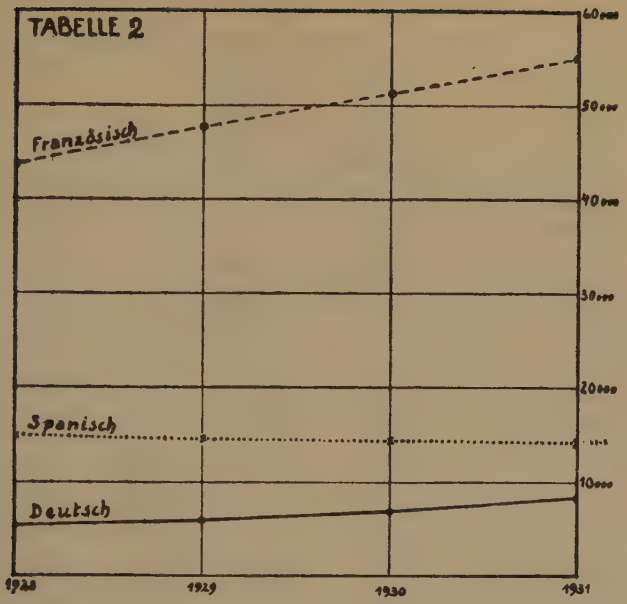
E: Kurve der in den Staaten gelegenen Colleges und Universitäten, die Deutsch im Lehrplan führen. (Schuljahr 1933/1934.)

F: Kurve der Teilnehmerzahl an den deutschen Klassen der Colleges und Universitäten. (Schuljahr 1933/1934.)

2. Die Teilnahme am deutschen Unterricht.

(Siehe Tafel 2[80], 3 und 4 und dazugehörige Erklärungen[81])

Die Teilnahmeziffern am deutschen Unterricht sind sehr niedrige, die prozentuale Beteiligungsziffer der Schüler an dem deutschen Unterricht — soweit er in den Lehrplänen vorgesehen ist – steigt oder fällt 1. je nach der Dichte der in den Städten wohnenden Bevölkerung und 2. nach der Höhe der Schülerschaft, die in den Secondary Schools eingeschult ist.[82] — Noch immer hat Latein den Vorrang, das von einem Drittel der amerikanischen High-Schools als alleinige Fremdsprache geboten wird. Unter den modernen Sprachen ist Französisch seit dem Krieg in völlig beherrschende Stellung gerückt und wird sie noch auf lange Jahre behalten. 1925/26 ist die Verteilung ungefähr wie folgt: von der gesamten Schülerschaft der Secondary Schools lernten Französisch 13,6%, Spanisch 9,6%, Deutsch 1,2%; um wesentliches hat sich dies Verhältnis auch heute noch nicht verschoben.[83] Tabelle 2, 3 und 4 zeigen die Lage in New-York; (zur Ergänzung sind hier ausnahmsweise die Junior High-Schools mit herangezogen). Staat New-York weist einen fast siebenfach stärkeren Besuch des Französischen (mit jährlicher schneller Steigerung), einen zweifach stärkeren Besuch im Spanischen (bei fast unmerklicher Abschwächung in den letzten Jahren) als Deutsch auf, das im Staate sowohl wie in der Stadt New-York eine langsam, aber stetig steigende Beteiligung zeigt. Bemerkenswert ist, daß die Teilnahme am deutschen Unterricht in den Junior-High-Schools in New-York bereits ebenso groß ist wie am spanischen. Dieser Ausnahmefall — sonst verhalten sich die Junior High-School Verwaltungen sehr ablehnend gegen jeglichen Sprachunterricht — soll die für Deutsch besonders günstige Lage in New-York City darstellen. Aehnliche, wenn auch nicht ganz so vorteilhafte Verhältnisse dürften in den anderen amerikanischen Millionenstädten zu finden sein; leider sind darüber keine Angaben veröffentlicht, die eine abschließende Beurteilung der Lage auf Grund längerer Beobachtungen zulassen. Ebensowenig stehen für eine alle Secondary Schools umschließende landweite Erfassung der Steigerung des deutschen Unterrichts genügende Quellen zur Verfügung und würden bei den zersplitterten Verwaltungsverhältnissen auch nicht zu beschaffen sein. Doch kann aus vorwiegenden Einzelberichten mit Recht geschlossen werden, daß er sich — gemessen an der Gesamtschülerschaft der Secondary Schools — nur mit kaum merklichen Schritten erholt.[84]. Um Bedeutenderes größer ist die Teilnahme am deutschen Unterricht in den Colleges, in denen durchschnittlich jeder zehnte Schüler dieses Fach belegt hat gegenüber jedem achtzigsten in den Secondary Schools.[85]. Private Colleges zeigen größere deutsche Schülergruppen als staatliche; erstklassige Colleges größere als zweitklassige. Die Beteiligung männlicher Studenten ist prozentual höher als die weiblicher (7:1).

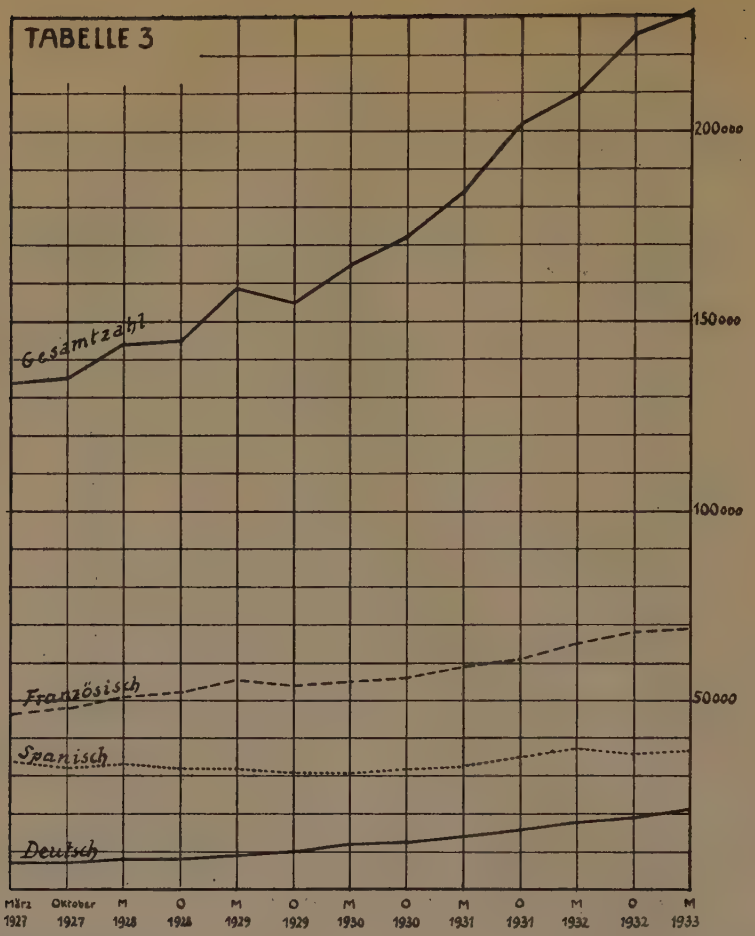


Erklärung zu Tabelle 2:

Zunahme des fremdsprachlichen Unterrichts des Staates New-York an den Secondary Schools in den Jahren 1928—1931.

Die absoluten Zahlen lt. Bureau of Education, Dept. of Interior, Washington D. C. sind wie folgt:

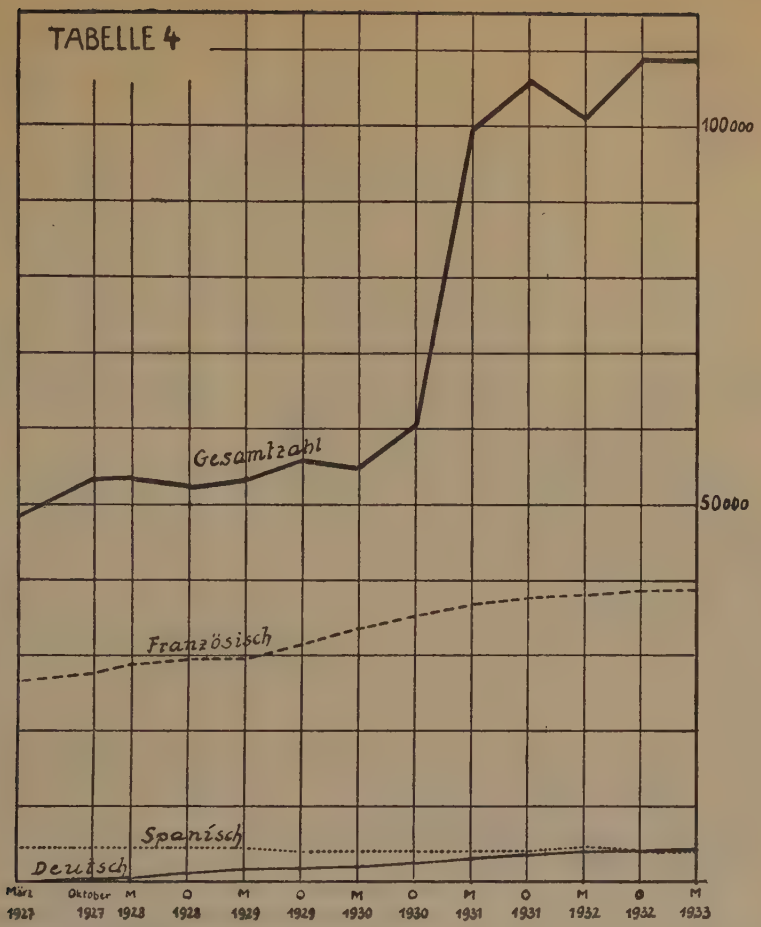
Jahrgang	Deutsch	Französisch	Spanisch
1928	5 446	43 995	15 071
1929	5 940	47 865	14 137
1930	6 830	51 566	14 678
1931	8 410	55 231	14 418



Erklärung zu Tabelle 3:
Zunahme des fremdsprachlichen Unterrichts an den High-Schools der Stadt New-York in den Jahren 1927—1933.

Die absoluten Werte für die Kurven sind wie folgt: (Zusammengestellt lt. laufenden Mitteilungen des German Quarterly 1928—1934.)

Jahrgang	Gesamt-Schülerzahl	Teilnehmerzahl der Fremdsprachen Studierenden			
		Französisch	Deutsch	Spanisch	Italienisch
1927 März	134 811	46 630	7 086	34 161	1 593
Oktober	135 826	48 329	7 354	32 648	1 606
1928 März	144 079	51 958	8 138	33 689	1 743
Oktober	145 925	52 763	8 681	32 298	1 833
1929 März	159 785	55 259	9 987	32 870	1 986
Oktober	155 893	54 871	10 649	31 044	2 042
1930 März	165 568	55 679	12 087	31 898	2 298
Oktober	172 368	56 455	12 920	32 066	2 394
1931 März	184 875	59 493	14 548	33 791	2 695
Oktober	202 354	61 694	16 081	35 187	2 853
1932 März	210 890	65 707	18 262	37 072	3 163
Oktober	225 236	68 339	19 366	36 436	3 367
1933 März	230 611	69 731	21 215	37 170	3 873



Erklärung zu Tabelle 4:

Zunahme des fremdsprachlichen Unterrichts an den Junior-High-Schools der Stadt New-York in den Jahren 1927—1933.

Die absoluten Werte für die Kurven sind wie folgt: (Zusammengestellt lt. laufenden Mitteilungen des German Quarterly 1928—1934.)

Jahrgang	Gesamt-Schülerzahl	Teilnehmerzahl der Fremdsprachen Studierenden Französisch	Deutsch	Spanisch	Italienisch
1927 März	48 938	26 943	229	4 809	745
Oktober	fehlt	27 915	511	4 737	843
1928 März	53 626	29 213	887	4 880	968
Oktober	52 757	29 618	1 367	4 851	944
1929 März	53 541	29 662	1 616	4 610	978
Oktober	56 407	31 537	1 857	4 208	1 024
1930 März	55 445	33 943	2 220	4 292	1 236
Oktober	60 820	35 295	2 740	4 235	1 878
1931 März	103 754*	36 866	3 381	4 446	2 125
Oktober	106 252*	37 631	3 510	4 375	2 304
1932 März	107 019*	38 384	4 010	4 613	2 550
Oktober	109 713*	38 668	4 130	4 320	2 186
1933 März	108 985*	38 910	4 466	4 330	2 463

*) Zugezählt sind die 7., 8., 9. Klassen.

3. Verteilung der Schüler nach Alter und Länge des Studiums.

(Siehe Tafel 5, 6[86], und zugehörige Erklärungen).

In den öffentlichen Secondary Schools liegt für die Gesamtheit der Vereinigten Staaten der Höhepunkt für die Deutsch beginnenden Schüler (siehe Tafel 5) im 9. Schuljahre und fällt dann schnell ab; das zweite ebenso wie das dritte Jahr Deutsch ist am stärksten im 11. Schuljahr vertreten. Innerhalb der Colleges ist der Unterricht für Anfänger im ersten Jahr besonders stark besucht (Zahlen darüber nicht erhältlich), da in irgendwie nennenswertem Maße eine Fortsetzung der in der High-School begonnenen Sprache im College nicht erfolgt.[87] Mehr als 50% der Studenten beginnen Deutsch erst im College.

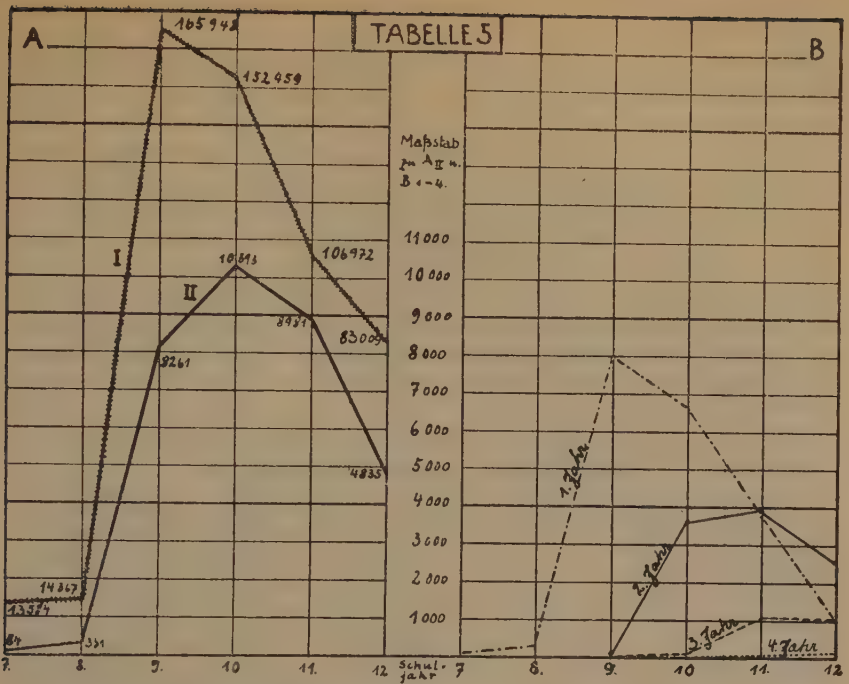
Von großer Bedeutung für die zu erzielenden Leistungen ist die Kurzlebigkeit des deutschen Unterrichts: von je hundert im ersten Jahr befindlichen Schülern fahren nur 54 ein zweites Jahr mit dieser Sprache fort, im dritten 16,5, im vierten sogar nur 2,9. Der Durchschnitt für alle Fremdsprachen liegt nur eine Kleinigkeit über diesen Prozentsätzen. (Tafel 6). Daß ein derartig kurzer Sprachunterricht keine irgendwie bedeutenden Erfolge erzielen kann, liegt auf der Hand; solange bei den Schulverwaltungen nicht eine Verlängerung der Studienzeit durchgesetzt werden kann, wird man sich mit geringsten Ergebnissen begnügen müssen. Leider ist kaum irgendwelche Hoffnung vorhanden, daß diesem allgemeinen Wunsche der Sprachlehrerschaft Folge geleistet werden wird: „Die gegenwärtige Erziehungsphilosophie verlangt, daß jedes Fach seine Berechtigung in dem Secondary School Curriculum auf Grund seiner Beiträge zu den allgemeinen Erziehungszielen nachweisen muß. Ob richtig oder falsch — es ist allgemeine Ueberzeugung, daß unter den üblichen Verhältnissen zwei Jahre modernen Sprachstudiums alles darstellt, was ihm in dem Lehrplan der öffentlichen Schulen gewährt werden kann. Es ist deshalb unter den gegenwärtigen Verhältnissen für den Unterricht in modernen Sprachen unmöglich, die Zeit zugestanden zu bekommen, welche von den Lehrern als notwendig erachtet wird. Wie wünschenswert auch eine Verlängerung der Studienzeit sein mag, so sind doch wenig Anzeichen dafür vorhanden, daß dem außer vielleicht unter besonders günstigen Verhältnissen Rechnung getragen werden wird.“[88]

Erklärung zu Tabelle 5:

Verteilung der Schüler nach Alter; Stichdatum Frühjahr 1925.

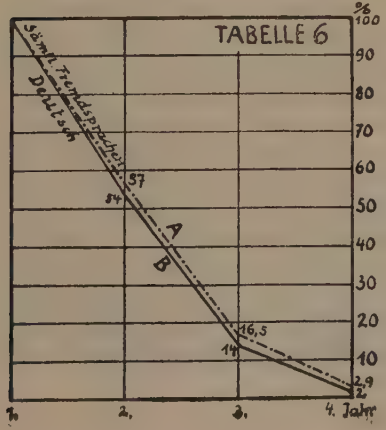
A: Die Kurve I, die im richtigen Verhältnis zu den anderen Kurven zehnfach zu überhöhen ist, stellt über Schuljahre verteilt die Gesamtbesucherzahl der Schüler in denjenigen öffentlichen Secondary Schools dar, die Deutsch im Lehrplan vorgesehen haben; Kurve II die am deutschen Unterricht Teilnehmenden.

B: Die Teilnehmer am deutschen Unterricht, unterteilt in 1., 2., 3. und 4. Deutschjahr.



Die absoluten Werte sind wie folgt[89]:

Jahr	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Erstes	84	331	8 055	6 655	3 873	1 032
Zweites	—	—	186	3 626	3 905	2 565
Drittes	—	—	15	100	1 171	1 095
Viertes	—	—	—	12	32	143
Gesamt-Teilnehmerzahl am deutschen Unterricht	84	321	8 261	10 393	8 981	4 835
Gesamt-Einschreibungen an den Deutsch unterrichtenden High-Schools	13 584	14 367	165 948	152 459	106 972	83 009



Erklärung zu Tabelle 6:

Verteilung der Schüler nach Länge des Studiums. Stichdatum Frühjahr 1925.

Die Ausfälle im fremdsprachlichen Unterricht der Secondary Schools im 1., 2., 3. u. 4. Jahr in Prozenten dargestellt;

Kurve A für den Durchschnitt sämtlicher Fremdsprachen,
B für Deutsch.[90]

III. Die Bildungs- und Lehrziele des deutschen Sprachunterrichts.

Während bisher nur Probleme der äußeren Organisation des deutschen Sprachunterrichts zur Erörterung standen, sollen nun in dem Folgenden die um vieles wichtigeren Fragen seiner inneren Gestaltung zur Besprechung gelangen.

A) Das neusprachliche Bildungsziel im Rahmen des allgemeinen Bildungszieles.

Im Gegensatz zu den deutschen Verhältnissen besteht in den Vereinigten Staaten über den Lehrgang der Volksschulen hinaus nur ein Schultyp, die High-School, an die sich später das College anschließt. Innerhalb dieser Einheitsschulen ist entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten des Einzelnen eine Aufspaltung und Verlagerung des erzieherischen Schwergewichts, dem in Deutschland die verschiedenen Schultypen höherer Schulen dienen, durch in den oberen Klassen erfolgende stufenweise Einschränkung der obligatorischen Fächer und Vermehrung der fakultativen Gegenstände ermöglicht. Im Folgenden soll zunächst der Versuch unternommen werden, den erzieherischen Gedanken darzustellen, von dem die wie immer gestaltete Ausbildung der amerikanischen Jugend in den High-Schools und den unteren Klassen der Colleges beherrscht wird, und von dem auch die pädagogische Zielsetzung des deutschen Unterrichts in irgend einer Form bestimmt werden muß.

1. Das allgemeine Bildungsziel.

Es wird in Amerika seit Jahren von allen Schulfachleuten allgemein anerkannt, daß die dortigen Erziehungs-Institute ihrer Aufgabe nicht in genügendem Maße gerecht werden; bei der Untersuchung über die Ursachen dieser Erscheinung wurde festgestellt, daß neben den bereits besprochenen Schwächen in der Organisation vor allem der Mangel an einem klaren erzieherischen Ziele dafür verantwortlich zu machen sei. Mithin setzten Bestrebungen ein, zunächst einmal diese auf eine einheitliche und den Verhältnissen entsprechende Formel zu bringen, um die nötige Grundlage für eine Reorganisation des gesamten Unterrichts zu schaffen.

Doch zeigte sich bald, daß die Ansichten über den Zweck der Schulen weit auseinandergehen. Auf der einen Seite wird auf dieser Suche nach einem zeitgemäßen Bildungsideal betont, daß die bisher verfolgte Schulungspolitik deswegen versagt habe, weil in ihr die

geistige Bildung vernachlässigt worden sei. Eine Wendung zum Besseren könne nur durch Vertiefung der pädagogischen Basis erfolgen, nicht durch Verbreiterung. Das Ziel aller Erziehung sei die Vergeistigung des Menschen. In der Mißachtung dieses Prinzips, in dem zu sehr betonten Trachten nach realen Werten liege auch der Mißerfolg begründet: „Wissenschaftliche Arbeit . . . ist nicht beliebt in Amerika, und was man optimistischerweise mit Revolte gegen den Intellektualismus bezeichnet, ist im letzten Grunde nichts anderes . . . als das leidenschaftliche Verlangen der Ignoranz nach Gewalt. Man will nicht wissen und verstehen, sondern man will vorwärtskommen, die Verhältnisse umstürzen, geringes Wissen und Kenntnisse möglichst materiell ausbeuten. Schule sowohl wie Colleges dienen nicht mehr wahrer Erziehung, die Lebensweisheit vermitteln soll, sondern sie haben Nebensächliches zur Hauptsache erhoben: Vorbereitung zum materiellen Lebenskampf durch Fachausbildung . . . Diese Doktrin hat die erzieherischen Werte zerstört und macht uns . . . zu einem wohl unterrichteten, aber unkultivierten und undisziplinierten Volk.“[91] Doch sind solche Stimmen nur sehr vereinzelt zu finden.

Die Ablehnung der theoretisch-formalen Schulung ist aber sowohl in der öffentlichen Meinung wie auch unter Schulfachleuten fast allgemein, obschon ihr Wert teilweise auch unter ihren Gegnern nicht völlig in Abrede gestellt wird: „Die Welt kann die in der Literatur, Philosophie, Kunst und Wissenschaft enthaltenen Werte nicht vernachlässigen, die seit Jahrhunderten von Geistesheroen kultiviert worden sind . . . . Sicherlich ist es sehr wichtig, sich in die Gedanken großer Schriftsteller und Wissenschaftler der Welt versenken zu können, aber noch wichtiger ist es, Verständnis, Kraft der Einführung und den Willen zur Mitempfindung zu besitzen, um an den Lebenserfahrungen der ganzen Menschheit freien Anteil nehmen zu können.“[92] Ausgesprochenere Abneigung gegen abstrakte formale Bildung macht sich schon geltend, wenn betont wird, daß sich bisher die ganze Erziehung in dem Gebiete der Sprachen, Literatur, Philosophie usw. — d. h. der geistigen Wissenschaften — bewegt habe, daß aber der Entwicklung der Sinneswelt und scharfer wissenschaftlicher Beobachtung und Folgerung nicht genügend Raum gegeben worden sei; es müsse eine stärkere Betonung der mechanischen Tätigkeiten und der experimentellen Naturwissenschaften erfolgen.[93] In ähnlichem Sinne lautet eine Formulierung des amerikanischen Bildungszieles, wie sie vor der American Association of Colleges aufgestellt wurde: „Die Schule . . . wurde geschaffen, um Kinder und Jugend denken zu lehren. Das ist ihr einziger und fundamentaler Zweck . . . . Der Schüler soll selbst denken lernen, damit er in der Lage sei, die an ihn herantretenden Probleme des Lebens richtig zu beantworten, seien sie wissenschaftlicher oder gesellschaftlicher Natur . . . .“[94] Darüber noch hinausgehend wird das große Gegenwartsproblem der Erziehung

darin gesucht, auch das Gefühlsleben des Einzelnen zum Besten der Gesellschaft zu entwickeln.[95].

Eine völlig negative Einstellung gegenüber formaler Schulung kommt z. B. in folgender Auffassung zum Durchbruch: „. . . die meiste Zeit und Energie unserer Kinder wird in der Schule auf formale Arbeit verwendet, die in keiner Weise auf die wirklichen individuellen oder sozialen Nöte Rücksicht nimmt . . . . Ein im modernen Sinne erzogener Mensch wird auf die aus formalen Studien erwachsende, etwas zweifelhafte Geistesdisziplin verzichten . . . . Der Inhalt, Geist und das Ziel (seiner Erziehung) wird realistisch und wirklichkeitsfreudig sein, nicht formal oder traditionell. Der in modernem Sinne erzogene Mensch muß Kenntnisse haben, muß für seine physische und gesellschaftliche Umwelt Verständnis zeigen können und muß in der Lage sein, tätig an ihrem Aufbau teilnehmen zu können.“[96] Dieser Einstellung gemäß wird z. B. Literatur nur soweit als wertvoll angesehen, als sie in irgend einem Sinne einen Beitrag zu den Nöten und dem Interesse der Zeit liefert. Von starken auf Nutzen bedachten Gedankengängen zeugt folgende Kritik: „Die Schulen geben großen Gruppen ihrer Schüler nicht die Art einer positiven Erziehung, die sie in den Stand setzen könnte, später der Gesellschaft dienstbar zu sein, welche sich bestrebt, auf dem Gebiete der Politik, der Industrie, der Kultur, in der gemeinschaftlichen Arbeit und Geselligkeit demokratische Prinzipien zu verwirklichen.“[96]

Aus dem soeben ausgeführten Querschnitt der Aeußerungen namhafter amerikanischer Pädagogen geht hervor, daß von einer Einheitlichkeit in der Auffassung des erzieherischen Zweckes der Schulen nicht gesprochen werden kann. Eine Minderheit sieht das erstrebenswerte Bildungsgut in einer subjektiven Bereicherung des Geistes und Gemütes. Die Majorität hingegen verlangt von der Bildungsarbeit, daß sie aktivere, von dem gebildeten Menschen, daß er sich im Leben handelnd zu behaupten wisse:[97] Für sie ist das Ziel aller Erziehung Befähigung zur praktischen Arbeit in einer „Welt der Realität“.

Dieser utilitaristische, praktische und angewendete Wissenschaft betonende Zug amerikanischer Erziehung hat nun allerdings einen eigentümlich soziologischen Einschlag. Die von John Dewey in seinem Büchlein „The School and Society“ im Jahre 1899 geäußerte Ansicht, daß alle Erziehung als vornehmstes Ziel die geistige Eingliederung des Einzelnen in die Gesellschaft zum Ziele haben muß, hat eine höchst rückhaltige Wirkung gehabt; sämtliche Betrachtungen über pädagogische Zielsetzung erkennen diese sozial bedingte Forderung grundsätzlich noch heute als unerläßliche Bedingung an, wie die bereits angeführten Schriftstellen zur Genüge bezeugen. Der Zweck der öffentlichen Schulen wird fast unterschiedlos darin gesucht, aus dem Einzelnen ein intelligentes und verantwortungsbewußtes Mitglied der gesellschaftlichen Ord-

nung zu machen. „Die Erziehung in den Vereinigten Staaten sollte auf Grund eines klaren Verständnisses des Begriffes ‚Demokratie geleitet werden. Im demokratischen Ideal muß das Einzelwesen sowohl wie auch die Gesamtheit ihre Vollendung ineinander finden. Demokratie heißt weder die Ausbeutung des Einzelnen durch die Gesellschaft gut, noch die Verletzung der gemeinschaftlichen Interessen durch den Einzelnen . . . . Erziehung innerhalb und außerhalb der Schule sollte sich in einer demokratischen Weltanschauung der Entwicklung der Kenntnisse, der Interessen, der Ideale, der Gewohnheiten und Fähigkeiten des Einzelnen befleißigen, damit er seinen Platz in der Gemeinschaft finde und ihn dazu benutze, sie und sich selbst zu veredeln.“ [97]. Diesem Grundsatz folgend legte das Committee on the Reorganization of Secondary Education folgende Punkte als hauptsächlich zu erstrebende erzieherische Forderungen fest, die sich mit den von verschiedenen amerikanischen Erziehern vorgeschlagenen Zielsetzungen sachlich im wesentlichen decken:

1. körperliche Ertüchtigung, 2. Beherrschung des fundamentalen Schulwissens, 3. Entwicklung des Familiensinnes, 4. Berufsvorbildung, 5. Erziehung zum nationalen Bewußtsein, 6. Erziehung zu geeigneter Auswertung der Freizeit, 7. Charakterbildung. — Zusammenfassend auf eine kurze Formel gebracht: Zur Zeit unterliegen die amerikanischen Bildungsziele einer Umformung, deren Haupttendenzen auf eine Entwicklung nach der praktisch-sozialen Seite hin drängen.

2. Das neusprachliche Bildungsziel.

Die Beibehaltung eines Faches innerhalb jedes Schulprogramms ist nun aber nur unter der Bedingung zu rechtfertigen, daß es in irgendeiner Form einen Beitrag zu den allgemeinen erzieherischen Zielen zu liefern vermag. Kann der fremdsprachliche Unterricht — und somit auch der deutschsprachliche — dieser Forderung angesichts der eben beschriebenen Neigungen amerikanischer Pädagogik Genüge leisten und so seine Daseinsberechtigung innerhalb der Lehrpläne der mittleren und höheren Bildungsanstalten der Vereinigten Staaten erweisen? Welche praktischen und gesellschaftlichen Werte können ihm in einem Weltteil zugeschrieben werden, dem die in Europa bestehende sprachliche Zerklüftung auch nicht in annähernd ähnlichem Ausmaße bekannt ist?

Anmerkungsweise sei hier hinzugefügt, daß die sehr bedeutenden deutschen Volksgruppen im nordamerikanischen Raum selbstverständlich regstes Interesse an der Stärkung des deutschen Unterrichts in den amerikanischen Schulen haben müssen; es mag zugegeben werden, daß die vereinigten deutschen Gesellschaften in ihrem Kampf um Wiedereinführung des durch den Krieg vollkommen vernichteten deutschen Unterrichts dort lokale Erfolge davon getragen haben, wo geballte deutsche Minderheiten dank des

kommunalen Bestimmungsrechtes über die Schulen doch ihren zahlenmäßigen Einfluß geltend machen konnten, z. B. in Milwaukee, Philadelphia, New-York und anderswo. Solche Teilerfolge vermögen jedoch das große Gesamtbild nicht wesentlich zu verändern. Das innenpolitische Programm der Vereinigten Staaten strebt ein möglichst restloses Aufgehen fremdgeborener Einwanderer und ihrer Nachkommen in den anglo-amerikanischen Typ an, demzufolge die Schulpolitik in Hinsicht auf den deutschsprachlichen Unterricht sicherlich nicht in landweitem Ausmaße bestimmend beeinflußt werden wird durch Erwägungen, welche die Erhaltung des deutschen Volkstums als richtungsweisenden Faktor in diesen Fragenkomplex einschalten wollen. Die Lösung dieses für die deutschen oder deutschstämmigen Minderheiten in US-Amerikas höchst bedeutsamen muttersprachlichen Problems wird vorzugsweise wohl mit anderen Mitteln angestrebt werden müssen. Zweifel an der Zweckmäßigkeit der Fremdsprachen in einem praktisch-sozial orientierten Schulungsplan sind natürlich gerade von Nur-Pädagogen vielfach erhoben worden, „eine Welle dialektischer Kritik drohte alle die Fächer hinwegzuschwemmen, die nicht geeignet schienen, die nächste Generation nach dem sozialen Muster zu formen, welches das Nachkriegs-Amerika als Ideal aufstellte.“ [100] Bei einer Ueberprüfung der oben erwähnten sieben Bildungsforderungen ergibt sich, daß der unmittelbare Nutzen des Sprachstudiums nach der praktischen Seite hin nur in der Berufsvorbildung liegen kann. Mit großer Gründlichkeit wurde daher durch Umfragen unter ehemaligen Schülern — die heute als Wissenschaftler, Ingenieure, Aerzte, Journalisten usw. berufstätig sind — festgestellt, zu welchem Zweck und in welchem Ausmaße erlernte Fremdsprachen in der Nachschulzeit verwendet werden konnten; man fand, daß ein Drittel früherer High-School- und College-Schüler keinen Gebrauch von Fremdsprachen machen konnte, fünfzig Prozent sie für Konversation, ein Viertel für Korrespondenzzwecke benötigte. „Es sollte aber erwähnt werden, daß einer um vieles größeren Zahl der Befragten Französisch für Unterhaltungs- und Reisezwecke von größerem Nutzen war als Deutsch. Ebenso scheint es, daß in dieser Hinsicht auch Spanisch mehr als Deutsch benötigt wurde.“ [101] Daß für die wissenschaftlichen Arbeiten der deutschen Sprache große Bedeutung zukommt, wird anerkannt und kommt sogar gelegentlich in staatlichen Richtlinien für Secondary Education zum Ausdruck: „Es ist vielleicht nicht notwendig, darauf hinzuweisen, daß die Kenntnis der deutschen Sprache für diejenigen unerläßlich ist, die sich wissenschaftlichen Studien widmen wollen.“ [102] Solche Erörterungen sind typische Beispiele für die durchaus praktischen Gesichtspunkte, von denen aus man den Wert des fremdsprachlichen Studiums beurteilt, und der am besten durch eine von Verwaltungsseite gestellte Anfrage charakterisiert wird, die in dem Modern Language Journal No. 14 unter dem Titel „Wie kann das

fremdsprachliche Studium finanziell ausgewertet werden?" erschien. Zu demselben Thema wird von einem Sprachlehrer ausgeführt: „Natürlich halte ich das fremdsprachliche Studium auch selbst dann für wertvoll, wenn sich später daraus keine Verdienstmöglichkeiten ergeben. Doch bin ich dessen gewiß, daß unsere Schüler viel geneigter sein würden, darauf mehr Zeit zu verwenden, wenn der praktische Wert der Fremdsprachen bewiesen werden könnte."[103] Diese Ansicht kennzeichnet in der Tat die durchschnittliche Haltung des amerikanischen Schülers ausgezeichnet, und darüber hinaus wohl auch die seiner Eltern. Die materialistische Weltanschauung eines großen Teiles der breiten Oeffentlichkeit ist natürlich ein anderer Grund der schwierigen Lage, der sich die Fremdsprachen zur Zeit in den Schulen ausgesetzt sehen. Es ist bei solchen Gedankengängen ganz folgerichtig, die Frage aufzuwerfen: „Wenn die amerikanischen Behörden weiterhin große Beträge für den Unterricht in modernen Sprachen bewilligen, warum sollte dann nicht auch Japanisch, Russisch und Italienisch berücksichtigt werden? (Das Letztere weist bereits eine steigende Kurve auf. D. V.) Nach der wirtschaftlichen und politischen Seite hin bedeutet Japan für die Vereinigten Staaten jedenfalls um vieles mehr als Deutschland. Viele führende Japaner haben gute englische Sprachkenntnisse, doch fast kein Amerikaner kann auch nur japanisch lesen."[104] Bei derartigen Nützlichkeits-Grundsätzen ist es denn wohl verständlich, daß in Verwaltungskreisen wenig Neigung besteht, dem kurzfristigen Studium moderner Sprachen, soweit solche überhaupt in den Lehrplänen der amerikanischen Schulen vorgesehen sind, noch mehr Raum zu gewähren; eher ist man gewillt, dieses zugunsten von anderen „praktischen" Fächern zu kürzen, beziehungsweise zumindest als Pflichtfach ganz fallen zu lassen. „Was immer auch für den erzieherischen Wert fremder Sprachen gesagt werden mag, ihr praktischer Wert für die breiten Massen der High-School-Schüler ist gewöhnlich überschätzt worden. Es sollte erkannt werden, daß die heutige Schülerschaft der High-Schools nicht mehr die ausgewählte Gruppe darstellt, die sie vor 25 Jahren war, daß daher eine Differenzierung . . . innerhalb dieser Einheit stattfinden muß. Deshalb empfehlen wir dringend, die fremden Sprachen zu einem Wahlfach zu gestalten. . . Zum fremdsprachlichen Studium sollte nur eine Auswahl befähigter Schüler zugelassen werden."[105] (Es mag hier nebenbei erwähnt werden, daß dies eine höchst interessante Schlußfolgerung ist insofern, als man sich im Verfolg der demokratischen Massenerziehung mit einer derartigen Stellungnahme hinsichtlich der Fremdsprachen wieder zur aristokratischen Auslese der Befähigsten bekennt.) Zum Schluß sei in dieser Erörterung noch einem der bedeutendsten deutschen Sprachwissenschaftler Amerikas das Wort erteilt, der diese Erwägungen rein praktischer Natur unter Hinweis auf die leidige Zeitfrage wie folgt treffend kennzeichnet: „Der didaktische Materialismus, der namentlich von

oben herab . . . vertreten wird, und das Utilitätsprinzip, das von unten herauf in die Volksschule und in die High-School getragen wird, haben auch die Lage des fremdsprachlichen Unterrichts nicht zu dessen Vorteil beeinflußt. Namentlich hat ihm die Berücksichtigung des Utilitätsprinzips geschadet. In Erziehungskreisen herrscht vorwiegend die Ansicht, daß der Unterricht in fremden Sprachen keinen praktischen Wert für den Schüler besitzt, und daß ihm daher nur ein untergeordneter Platz im Schulplane zugewiesen werden kann. Die Folge davon ist, daß er in den High-Schools mit zwei Jahren abgespeist wird. Wie auch die beiden Jahre im Lehrplan der High-School liegen mögen (d. h. am Beginn oder am Ende; d. V.), so erwachsen aus der kurzen Spanne Zeit kaum zu überwindende Unzulänglichkeiten. . . Die Lehrer treiben diesem schwerwiegenden Uebelstande gegenüber eine Opportunitätspolitik, die der Sache selbst nicht zum Vorteil gereicht. Gewiß werden sie sich den gegebenen Verhältnissen anpassen müssen und aus denselben alles zu machen suchen, was gemacht werden kann, aber sie sollten . . . immer wieder das Unzulängliche desselben betonen und darauf hinweisen, daß eine Verlängerung der Unterrichtsarbeit die wichtigste Bedingung (für die angestrebte Hebung der Leistungen im fremdsprachlichen Unterricht; d. V.) ist. . . Der erwachsene Mensch wird höchst selten seine Kenntnisse in Algebra, Geschichte, ja nicht einmal in den Handarbeitsfächern praktisch verwerten können; dagegen bietet ihm das Leben vielseitige Gelegenheit zur Verwertung angeeigneter Sprachkenntnisse.“ [106]

Der Höhepunkt dieser ausschließlich praktischen Auswertung ist heute allerdings wohl erreicht, und es steht zu hoffen, daß er in absehbarer Zeit als überwunden gelten darf. Mit Recht wird neuerdings besonders von philologischer Seite darauf hingewiesen, daß die modernen Sprachen auch dort geistiger und praktischer Bedeutung nicht entbehren, wo als vornehmster Grundsatz jeder Erziehung die Eingliederung des Einzelnen in die Gesellschaft angesehen wird. Der Begriff der Gesellschaft wird hierbei nicht in volks-, sondern in völkerverbindendem Sinne gebraucht, trägt also eine ausgesprochen internationale Färbung. „Der kulturelle Wert (einer Fremdsprache) besteht in der Ausrottung von Vorurteilen, von denen der Schüler befangen ist. . . Für mich ist der kultivierte Mensch nicht der, welcher ein großes Wissen besitzt . . . sondern der, welcher einsieht, daß auch der Ausländer sehr wohl wertvolle Güter sein eigen nennt und uns damit zu bereichern vermag, und der willens ist . . . dem Fremden Verständnis entgegen zu bringen. . . Ich sehe den großen Wert eines Studiums fremder Sprachen darin, daß mir ein Einblick in den Geist einer anderen Kultur gestattet wird, und dadurch eine Weitung meines Gesichtsfeldes vergönnt ist . . . . . niemals mehr als jetzt geht unserem Volke die Erkenntnis dafür auf, wie wichtig es ist, in die Seele anderer Völker zu blicken und international zu denken . . . Mehr als je er-

kennen wir, daß unsere Sicherheit, unsere Wohlfahrt und unser Fortschritt auf dem Verständnis anderer Völker und auf gemeinschaftlicher Zusammenarbeit mit ihnen beruht. Solcher Art ist die internationale Geistigkeit, von der ich spreche. Die Lehrer müssen mit in der Vorhut stehen, unsere Jugend nach dieser vorurteilslosen, kulturerfüllten, international eingestellten Gesinnung hin zu erziehen."[107] Die sozialen Werte des Sprachunterrichts müssen demzufolge also in dem Kampf gegen die geistige Enge des Durchschnittsamerikaners gesucht werden, der allzu leicht geneigt ist, seine historisch begründete demokratisch-liberalistische Weltanschauung als absoluten Maßstab auch an geistige oder politische Bewegungen anzulegen, die nur aus sich heraus beurteilt werden dürfen. Der Ueberwindung solcher Einseitigkeit soll der fremdsprachliche Unterricht dienen; er soll die Aufnahmefähigkeit erhöhen, die Wißbegier wecken, ebenso in dem Schüler Verständnis für die seelische Struktur und Ideologie anderer Völker und durch diese Erkenntnis letztlich das Bewußtsein weltweiter allgemeiner Schicksalsverbundenheit lebendig werden lassen. Derartige Gesichtspunkte werden in den Syllabi verschiedener Staaten als besonders wichtige Aufgabe des Unterrichts der modernen Sprachen hervorgehoben; am schärfsten sind sie wie folgt formuliert worden: „Bei dem allgemeinen Interesse an Plänen, den Weltfrieden zu sichern, scheint es wichtig, in unseren Schulen diejenigen Unterrichtsfächer zu betonen, die geeignet sind, einer größeren Duldung nichtamerikanischer Anschauungen zum Durchbruch zu verhelfen. In diesem weiteren Sinne sind fremde Sprachen eines der am meisten bildenden Fächer."[108] —

Mit der Darstellung dieser praktisch-sozial gefärbten Zielsetzung amerikanischer Bildungsbestrebungen soll jedoch nicht gesagt sein, daß sich nicht auch andere Triebkräfte im fremdsprachlichen Unterricht bemerkbar machen. Es ist bereits am Eingang dieses Kapitels darauf hingewiesen worden, daß eine Minorität amerikanischer Pädagogen die Aufgabe der Schulen darin erblickt, ohne Rücksicht auf irgendwelche unmittelbar praktische Auswirkung eine geistige Vertiefung des Menschen zu erstreben. Im Sinne solcher Betrachtungen weisen die Richtlinien einiger Staaten ganz besonders auf die Wichtigkeit der Entwicklung der dem Schüler innewohnenden seelischen und geistigen Fähigkeiten hin und erkennen gerade darin die — wenn auch nicht materiell auszunützenden — Werte eines fremdsprachlichen Studiums. „Wichtiger als alle Begründungen, welche die Möglichkeiten einer späteren Nutzanwendung der Fremdsprachen untersuchen, ist für die Erlernung der deutschen Sprache die Erwägung, daß die Kenntnis des Deutschen dem Schüler eine große Literatur zugängig macht, mit der jede wahrhaft gebildete Persönlichkeit wenigstens zu einem gewissen Ausmaße bekannt sein sollte."[109] Aehnliche Ueberlegungen mögen zu der Formulierung des fremdsprachlichen Bildungszieles geführt haben,

mit welcher der Syllabus der Stadt New-York kurz eingeleitet wird: „Als Hauptziel soll angesehen werden die Entwicklung der Fähigkeit des Schülers, fremde Sprachen zu lesen; er soll darin soweit gefördert werden, daß er fremdsprachige Lektüre mit einem gewissen Vergnügen genießen kann.“ [110] Obschon diese Fassung zweifellos nicht ohne Beachtung der Forderung gefunden worden ist, die sich für eine Belehrung in zweckentsprechender Verwendung der Freizeit einsetzt — also ein übrigens durchaus wünschenswertes praktisches Ziel umschließt — so klingt in ihr doch auch eine weitere, tiefere Bildungsaufgabe an: Die Sprachkenntnisse des Schülers soweit zu entwickeln, daß er die kulturellen Schätze eines fremden Volkes auch später mittels der erworbenen Kenntnis seiner Sprache für seine stete weitere geistige und seelische Vertiefung aus eignem Können zu heben vermag.

Die bisher angeführten Beispiele bezeugen jedenfalls zur Genüge, daß die Berechtigung der Fremdsprache innerhalb des amerikanischen Schulprogramms sehr verschieden beurteilt und dementsprechend verschieden gewertet wird. Die erstrebte Neugestaltung des Bildungszieles auf einer vorzugsweise praktischen und sozialen Basis ist aber auch für den fremdsprachlichen Unterricht wesentlich richtungsbestimmend geworden. Man kann nur hoffen, daß die Grundsätze, die ein vorurteilsloses Einfühlen in den Geist fremder Völker als das hauptsächlichste außenstehende soziale Ziel alles fremdsprachlichen Unterrichts betrachten, auch dort von Erfolg gekrönt sein werden, wo ihre Verwirklichung am bittersten nötig ist: beim deutschen Unterricht.

B) Die Lehrziele des deutschsprachlichen Unterrichts.

Derjenige Umstand, der die Formulierung der Lehrziele am meisten beeinflußt, ist die für das deutschsprachliche Studium zur Verfügung stehende Zeit, die — wie bereits dargestellt — für fast sämtliche Schüler mit Ausnahme einer kaum nennenswerten Minderheit nur zwei Jahre beträgt. Dazu kommen dann noch Erwägungen, in welcher Weise der fremdsprachliche Unterricht den größtmöglichsten Beitrag zu den bereits besprochenen Bildungszielen hinzusteuern kann, um so die hohen dafür verwendeten Ausgaben an öffentlichen Geldern zu rechtfertigen und der derzeitigen ungünstigen Kritik möglichst zu begegnen. Es kann nun kein Zweifel herrschen, daß von einer ganz überwältigenden Mehrheit von Sprachlehrern „das Ziel, die Lesefähigkeit der Studenten vorzugsweise zu entwickeln, als das unbedingt wichtigste betont wird.“ [111] Hingegen gehen die Ansichten der Fachleute, wie dieses Ziel am zweckmäßigsten erreicht werden kann, weit auseinander und beeinflussen natürlich auch die Durchführung des deutschen Unterrichts. Zwei Hauptströmungen über die am besten einzuschlagenden Wege sind vorhanden; sie sollen im Folgenden erläutert und schließlich in Hinsicht auf ihre praktische Auswirkung im Unterricht besprochen werden.

1. Die sprachliche Zielsetzung.

Die traditionellen Unterrichtsziele (allseitige Sprachausbildung).

Bereits vor der Jahrhundertwende wurde ein sogenanntes Zwölfer-Kommittee gebildet, dessen Auftrag darin bestand, eine gültige und zweckmäßige Formulierung neusprachlicher Lehrziele zu finden. In seinen Empfehlungen befürwortete dasselbe als wesentlichstes Endziel jedes fremdsprachlichen Unterrichts, die Sprachkenntnisse des Schülers soweit zu entwickeln, daß er einen angemessenen Text mit einiger Fertigkeit lesen könnte. Ist dies sozusagen die Schlußforderung, so wurden doch andere Ausbildungszweige nicht außer Acht gelassen: großer Wert wurde in den Vorschlägen auf eine gründliche grammatische Ausbildung gelegt, die durch umfangreiche Uebungen im Uebersetzen und im Aufsatz zu festigen sei. Sie wurde als Voraussetzung des angestrebten Endzieles angesehen. Mündliche Uebungen traten in den Hintergrund. Als mittelbare Ziele wurden schließlich noch aufgeführt: Erlangung einer allgemeinen Geistesdisziplin und eines beschränkten Verständnisses für das fremde Volkstum. Diese Formulierung mit ihrer Betonung des grammatikalischen Unterrichtes hat einen noch heute fortwirkenden weitreichenden Einfluß gehabt.[112] Zu ähnlichen Ergebnissen führte eine andere wichtige Untersuchung des Committee on Modern Languages der National Education Association, die zu dem Befunde kam, daß zunächst nach guter Aussprache, Genauigkeit im Wortgebrauch und einem klaren Verständnis der Grammatik zu trachten sei, sodaß der Schüler am Ende fähig sei, leichtere Texte ohne Vorbereitung mit Verständnis zu lesen. Außerdem soll er noch einfache Gedankengänge schriftlich oder mündlich zum Ausdruck bringen können und ein gewisses Interesse an dem Leben und den Anschauungen der fremden Nation gewinnen.[113] Den vorerwähnten Erklärungen ist dem Sinne nach gemeinsam, daß sie mit möglichst allseitiger Ausbildung im Sprachunterricht an das verständnisvolle Lesen fremder Literatur leichterer Natur heranzuführen suchen.

Diese vorerwähnten Vorschläge sind in den von verschiedenen Staaten veröffentlichten Richtlinien weitgehend berücksichtigt worden. Nach einer 1926 von Sturgis Leavith und S. A. Stoudemire angestellten Erhebung werden unter besonderer Betonung der rein sprachlichen Ausbildung der Schüler und unter merklichem Zurücktreten des eigentlichen Endzweckes jedes Sprachunterrichts — der inneren Weiterbildung des Schülers mittels Lektüre und der stetigen Weitung seines Verständnisses für Fühlen und Denken des ihm wesensfremden Volkes — von 22 Staaten folgende Ziele als für den fremdsprachlichen Unterricht erstrebenswert bezeichnet:

1. Die Fähigkeit zu lesen;
2. Die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken;
3. Die Fähigkeit sich mündlich auszudrücken;
4. Eine gewisse Kenntnis der Geschichte, Literatur und des Wesens des fremden Volkes;

5. Die Fähigkeit, die gesprochene Fremdsprache zu verstehen;
6. Die Beherrschung der Grammatik der Fremdsprache;
7. Die Fähigkeit, aus dem Englischen in die Fremdsprache zu übersetzen;
8. Besseres Verständnis und größere Wertschätzung der englischen Sprache;
9. Die Erreichung einer geistigen Disziplin.[114]

Die American and Canadian Committees haben sich im Verlaufe der angestellten Untersuchungen nun besonders mit der Frage beschäftigt, wie obige Formulierungen in dem Unterricht in den Schulen praktisch befolgt wurden. Sie sind auf Grund einer Ueberprüfung der Lage mit Tests zu dem Schlusse gekommen, daß dieses sogenannte „traditionelle vierfache Lehrziel" — das Lesen, Sprechen, ein beschränktes Verständnis für die gesprochene Fremdsprache und eine gewisse Wendigkeit im schriftlichen Ausdruck zu erreichen sucht — theoretisch zwar anerkannt wird; daß jedoch im Unterricht praktisch viel mehr Zeit auf die reproduktive Tätigkeit des Schülers in Form von formalem grammatischen Drill, von Uebersetzungen oder — je nachdem die „direkte Methode" später mehr oder weniger starke Berücksichtigung fand — von mündlichen Uebungen verwendet wird als auf die Pflege der Lektüre. „Unbeschadet der Vorschläge, die in veröffentlichten Zusammenstellungen fremdsprachlicher Lehrziele zu finden sein mögen, kann (auf Grund der Befunde) nicht geleugnet werden, daß in neun von zehn Lehrgängen in den ersten zwei Jahren die Zeit hauptsächlich für diejenigen Uebungen verwendet wurde, welche vorzugsweise richtigen schriftlichen oder mündlichen Ausdruck zum Ziele hatten, aus der Ueberzeugung heraus, daß nur eine solche Methode zu ausreichender und dauernder Fähigkeit im Lesen führen kann."[115] Dementsprechend nimmt der Umfang der fremdsprachlichen Lektüre in den meisten Anstalten einen untergeordneten Platz ein; so werden im deutschen Unterricht im ersten Jahr durchschnittlich nur 50 Seiten, im zweiten 180 Textseiten durchgearbeitet.[116] — Eine Rückfrage unter dem Lehrpersonal ergab, daß die Majorität der High-School-Lehrer sowohl für das erste wie auch für das zweite Jahr des Sprachunterrichtes die Erreichung des „Lesezieles" dadurch am besten für gesichert hält, daß an beschränktem Lesematerial straffer formaler Drill vorgenommen wird; die College-Lehrer neigen allerdings zu der Ansicht, daß im zweiten Jahr der Nachdruck mehr auf die Menge der gelesenen Lektüre gelegt werden solle, die — soweit nicht unbedingt nötig — von formalen Uebungen entlastet werden müsse. Ueberall ist jedenfalls das Bestreben zu erkennen, dem Schüler eine möglichst aktive Beherrschung der deutschen Sprache zu vermitteln; durch angespannte längere Arbeit am gleichen Lesestoff soll schließlich auch eine weitgehende Bereicherung seines Wortschatzes gewährleistet werden. — Zusammenfassend sei wiederholt: Die Verfechter des traditionellen

Lehrzieles behaupten, daß sie in peinlicher Kleinarbeit und durch gleichmäßige und gleichzeitige Anspannung und Ausnutzung aller dem Schüler innewohnenden von der Natur gegebenen Möglichkeiten — Hand, Mund, Ohr und Auge — insbesondere das eine, allgemein als besonders wertvoll betrachtete Endergebnis alles sprachlichen Unterrichts — das Lesen — sehr wohl erreichen können; oder doch mindestens die Sprachkenntnis des Schülers so weit entwickeln können, daß er bei selbständiger Weiterarbeit später allen an ihn gestellten Forderungen gerecht zu werden vermag.

Die Vorschläge in den PACC (Das Leseziel) und ihre Grundlagen.

Es erhebt sich natürlich sofort die Frage, ob bei einer meistens nur zweijährigen Dauer des deutschen Unterrichts diese traditionelle vierfache Ausbildung Erfolge aufzuweisen hat, und ob besonders das Hauptziel, dem Lernenden die vor allem angestrebte Lesefähigkeit zu vermitteln, erreicht wird. Die von den American and Canadian Committees angestellten Untersuchungen beweisen nun, daß die gegenwärtig geübte Bevorzugung der grammatischen Ausbildung, die den größten Teil der Klassenarbeit in Anspruch nimmt, bei fünfzig und mehr Prozent der Schüler am Ende des zweiten Jahres weder die Fähigkeit zu lesen entwickelt, noch sie in den Stand setzt, grammatikalisch fehlerfrei zu schreiben; ja, daß sie nicht einmal die Kenntnis auch nur jener Formen- und Satzlehre, mit der sich die Klassenarbeit besonders beschäftigte, genügend vertieft, um eine annähernd einwandfreie Handhabung derselben zu sichern. — Es ist bemerkenswert, daß bei den Schülern, die ein drittes und viertes Jahr Sprachunterricht genießen, sogar ein Rückgang der grammatischen Leistungen erfolgt, wo doch bei dem verstärkten Nachdruck der schriftlichen Arbeiten und bei dem wenigen neuen grammatikalischen Stoff eigentlich eine Erhöhung der Leistungen zu erwarten wäre.[117] Diese durch Tests abgestützte Feststellung wird weiterhin belegt durch die Erfahrungen hervorragender Sprachlehrer, von denen eine bedeutende Minderheit der Ansicht ist, daß die Hälfte der Schüler unter den geschilderten Verhältnissen die gewünschte Fähigkeiten weder im Lesen, noch im Sprechen, noch im schriftlichen Ausdruck erreicht.[118] Auch die vom College Entrance Examination Board aus Prüfungen gewonnenen Erfahrungen rechtfertigen die Annahme, daß die Erfolge im deutschsprachlichen Unterricht vollkommen unzureichend sind.[119] Es ist kaum anzunehmen, daß die Unterrichtsergebnisse der unter ähnlichen Bedingungen arbeitenden Colleges für die ersten zwei Jahre um wesentliches günstiger sind. „Es ist unter dem Gesichtspunkt der Ausbildung im Lesen kein fühlbarer Unterschied zwischen Schülern, die das Studium einer Fremdsprache in der High-School aufnahmen und denen, die sie erst im College begannen.“[120] Die für die American and Canadian Committees on Modern Languages sich ergebende Ueberlegung ist, daß gründliche Aenderungen von-

nöten sind, da die vorgesehenen unmittelbaren vierfältigen Lehrziele in einem zweijährigen Unterricht, wie er bis jetzt organisiert und geführt wurde, nicht erreicht werden können. Ausgehend von der Erkenntnis, daß normalerweise der fremdsprachliche Unterricht am Ende des zweiten Jahres zum Abbruch kommt, und auf Grund der geringen Erfolge[121], die bisher auf dem beschrittenen Weg erreicht worden sind, wurden nun von den vorerwähnten Committees die nachstehenden Folgerungen gezogen:[122] Eine Steigerung der Leistungen im Lesen und überhaupt im allgemeinen sprachlichen Können wird nur erzielt werden, wenn die vierfache Zielsetzung fallen gelassen und der Unterricht, soweit es die örtlichen Umstände erlauben, ausschließlich auf das Lesen konzentriert wird. Lesen lernen durch vieles und schnelles Lesen leichter Texte ist das Losungswort; die Schätzungen für den Umfang des zu lesenden Materials sehen zwischen 1000 und 1500 Seiten für die ersten zwei Jahre sprachlichen Unterrichts vor. Der Schüler soll vor allem dahin geführt werden, daß er den Text inhaltlich versteht, was nicht zur Voraussetzung hat, daß er jedes unbekannte Wort nachschlägt. „Dem Erraten der Bedeutung eines Wortes steht nichts entgegen. All unser Lesen ist großenteils ein Vorgang der ‚Divination', und je mehr wir den Sinn eines Satzes aus dem Zusammenhang mutmaßen können, desto besser können wir lesen."[123] Noch ist es dieser Anschauung nach notwendig, daß er jede grammatische Einzelheit und den Satzbau voll erfaßt oder die stilistischen Eigenheiten erkennt. Dementsprechend wird geschlossen, daß für eine Ausbildung im Lesen keine aktive Kenntnis oder Beherrschung der Grammatik notwendig ist, sondern einfach nur die Fähigkeit, die Sprachformen zu erkennen. Einer der eifrigsten Verfechter des einseitigen Lesezieles im Gebiete des Deutschen bemerkt: „Wenn wir den Begriff ‚Kenntnis der Grammatik' unter Bezugnahme auf das ‚Leseziel' bestimmen, so wird dieser seine übliche Bedeutung völlig ändern. ‚Kenntnis' für den Leseunterricht bedeutet nicht aktive Beherrschung der Formen der Sprache, sondern einfach die Fähigkeit, sie zu erkennen. Und ‚Grammatik' bedeutet nicht das gesamte Feld sprachlicher Formerscheinungen, sondern nur derjenigen, die einen Unterscheidungswert nach der grammatischen oder syntaktischen Seite hin haben. Der Schüler braucht nicht ‚thimble' als ‚Der Fingerhut, es, „-e' zu lernen, aber er muß die Bedeutung dieser Bezeichnung beim Lesen erkennen. Er soll keine Umformung aus der direkten Rede in die indirekte vornehmen können, aber er muß sofort in der Lage sein, die Möglichkeitsformen zu erkennen und muß wissen, was damit zum Ausdruck gebracht werden soll." Dieser Aussicht nach sollte daher eine gute Kenntnis des Artikels, der Beugung der Fürwörter, des starken Zeitwortes, der Leideform, der Bildung und des Gebrauches der Möglichkeitsform erworben werden, wohingegen die Beugung der Eigenschaftswörter, die Bildung des Umstandswortes, untrennbare Vorsilben, sowie Zahlen

und Zeitbestimmungen mit kurzen Erläuterungen abgetan werden können.[124] Es sei zu dieser Aufzählung bemerkt, daß die ursprünglichen Vorschläge in den Publications of the American and Canadian Committees nicht einmal soweit gingen; daß z. B. eine genaue Beherrschung der Deklination des Artikels nicht für unbedingt notwendig erachtet wurde. Nach dieser Auffassung des fremdsprachlichen Lehrzieles soll der Schüler jedenfalls nicht früher für eine selbständige Anwendung seines grammatikalischen Wissens verantwortlich gemacht werden, ehe er nicht eine ausreichende Fertigkeit im Lesen erreicht hat, die ihn befähigt, seinen Interessen und Fähigkeiten entsprechende Bücher, Zeitschriften und Zeitungen möglichst gewandt, mit einem gewissen Vergnügen und als Folge dessen sogar gewohnheitsmäßig sowohl für berufliche als auch Erholungszwecke zu lesen.[125] Als Folge einer solchen einseitigen Einstellung müssen natürlich die schriftlichen Uebungen auf ein Mindestmaß zurückgeführt werden. Ausspracheübungen und lautes Lesen sollen nur solange getrieben werden, bis der Schüler richtig und fließend zu lesen vermag; dann setzt unter Aufsicht und Mitarbeit des Lehrers das „lautlose Lesen"[126] ein, da das Aussprechen der Wörter als zu zeitraubend betrachtet wird.[127] Kursorische private Lektüre wird von der Lehrerschaft aus verschiedenen Gründen abgelehnt.[128] Eine Entwicklung der Fähigkeit im mündlichen Ausdruck ist „innerhalb der von der Klassenarbeit gezogenen Grenzen" zugelassen. Außerdem wird eine Einführung in das fremde Volkstum und seine Institutionen befürwortet, für die das Interesse des Schülers zwecks eigener Weiterarbeit geweckt werden soll. Schließlich soll durch den Unterricht noch eine Hebung des englischen Wortschatzes und eine Erkenntnis der Beziehungen der Sprachen untereinander vermittelt werden. Auf diese Weise sollen diejenigen Schüler, welche nach zwei Jahren den fremdsprachlichen Unterricht abbrechen, als „surrender value" vor allem Deutsch zu lesen in der Lage sein und nebenbei — wenn möglich — eine gewisse Sprechfertigkeit aufweisen können. Für die wenigen, welche ein drittes oder viertes Jahr Deutsch wahlweise belegen, sieht dieser Vorschlag bei grundsätzlich gleichbleibender Verteilung und Betonung der Arbeitsgebiete eine Verbesserung der Lesefähigkeit vor, die bis an diejenige der Muttersprache heranführen soll; weiterhin eine Erhöhung der funktionellen Formenkenntnis und Syntax und in deren Verlauf eine verstärkte Tätigkeit in mündlichen Uebungen unter Verwendung wertvoller Literatur und bei größerer Betonung kulturkundlichen Materials.

In der Entscheidung über die vorgeschlagenen Aenderungen der Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts ließen sich die American and Canadian Committees zu einem guten Teil durch die Ergebnisse von Experimenten leiten, welche vor oder während der Untersuchung zur Durchführung gebracht wurden. Nur die bedeutendsten sollen ihrer Wichtigkeit wegen hier kurz Erwähnung finden.

Auf Aufforderung unternahm Professor G. T. Buswell, University of Chicago[129], eingehende Versuche in seinem Institut, die sich unter anderem mit der Frage beschäftigten, mit welchen Mitteln die Lesefähigkeit gehoben werden könnte. Die mit viel technischem Aufwand gemachten Versuche führen unter Empfehlung des „direkten" und „lautlosen" Lesens zu folgenden Schlüssen: „Die Lehrer sowohl moderner wie auch alter Sprachen haben als Erbe eine Lehrmethode übernommen, die im Unterricht den Nachdruck auf Sprachstruktur und Uebersetzung legt. Dabei wird der Text sprachlich so stark zergliedert, daß man am besten von einer Entzifferungsmethode sprechen kann. Die Lesemethode bricht nun ganz entschieden mit dieser älteren Lehrweise und betont anstatt dessen diejenige geistige Tätigkeit, die man auf die Muttersprache angewendet Lesen nennt. Der psychologische Unterschied zwischen Entziffern und Lesen kann kaum scharf genug hervorgehoben werden. Er liegt auf der Hand. Wenn Studenten lesen, so verschmelzen sie Wortbilder satzweise mit großer Schnelligkeit in folgerichtige Gedankeneinheiten, ohne daß ihnen die einzelnen Wörter klar zum Bewußtsein kommen. Und nur dieser Vorgang des inhaltlichen Verstehens kann zu Recht als Lesen bezeichnet werden. Studenten, welche fremdsprachlichen Unterricht in einem zweijährigen Lehrgang mittels der Lesemethode erhalten, eignen sich die oben erwähnte Mechanik des Lesens an, die für den wirklichen ‚Leser' kennzeichnend ist . . . . . Wenn das Unterrichtsziel eine Vermittlung der Fähigkeit ist, fremde Sprachen zu lesen, so ist eine vollkommen zweckmäßige Wahl der Methode möglich . . . . Die Lesemethode führt den angestrebten Vorgang des ‚Lesens' herbei; die Uebersetzungsmethode tut das nicht. Dies gilt ohne Unterschied für sämtliche Sprachen . . . . Es wird häufig behauptet, daß Deutsch schwieriger zu lesen sei als Französisch oder Spanisch. Die Ergebnisse dieser Untersuchung scheinen aber eine solche Annahme nicht zu rechtfertigen. Trotz der Strukturunterschiede oben erwähnter Sprachen, sind die Resultate nach einem zweijährigen Lehrgang sehr ähnlich."[130] (Nach diesem Urteil würde also für Lesezwecke eine stark gebeugte Sprache — wie Deutsch — denselben Lehrbedingungen unterliegen wie eine schwach gebeugte.) Beachtet worden ist ferner in den von den Committees vorgebrachten Vorschlägen Michael Wests Veröffentlichungen[131] über seine Erfahrungen im englischen Unterricht mit bengalischen Kindern, in der er auf den großen Erfolg seines dort angewendeten „direkten Lesens" hinweist. Schließlich mag noch des Versuches Erwähnung getan werden, der an der High-School der Universität von Missouri durchgeführt wurde, welcher deshalb besonders interessant ist, weil man dafür deutsche Klassen verwendete. Ein Teil derselben begann den deutschen Unterricht mit dem Lesen leichterer Geschichten, worauf nach Ablauf von mehreren Monaten ein kurzes und angespanntes Studium der Grammatik folgte. Ein anderer Teil er-

hielt den Unterricht in der üblichen Weise. Aus einem Vergleich der Leistungen der zwei Gruppen mußte der Schluß gezogen werden, daß die Lesemethode sich in Bezug auf Aussprache und Lesen unbedingt überlegen zeigt und sogar hinsichtlich der Entwicklung der grammatikalischen Kenntnisse gegenüber dem althergebrachten Lehrweg, der ein vierfaches Ziel zu erfüllen sucht, bessere Erfolge verzeichnet.[132]

Zusammenfassend muß also gesagt werden, daß in den vorgeschlagenen Fassungen der Lehrziele zwar allgemeine Einmütigkeit darüber herrscht, daß die Entwicklung der Lesefertigkeit das wichtigste Ziel fremdsprachlichen Unterrichts darstellt, daß dieselben aber hinsichtlich des zweckmäßigerweise einzuschlagenden Weges zur Erfüllung dieser Forderung weit auseinandergehen; auf eine kurze Formel gebracht sind die Gegensätze darin zu finden, daß auf der einen Seite möglichst „intensive" Arbeit, auf der anderen möglichst „extensive" als das Mittel befürwortet wird, das den Erfolg am sichersten und dauerndsten gewährleistet. Noch sind diese Erörterungen im vollen Fluß und spiegeln sich in den Fachzeitschriften in außerordentlich zahlreichen Beiträgen zu dieser Frage wieder. Insbesondere haben das Modern Language Journal und das German Quarterly der Besprechung dieses Problems viel Raum gewährt, wie sich auch in den Monatsheften für deutschen Unterricht einige sehr wertvolle Artikel befinden. (Es sei hier ganz besonders auch auf die Methodik des deutschen Sprachunterrichts von Professor Max Griebsch hingewiesen). — Es würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, die Vielzahl der widerstreitenden Ansichten ausführlich zu Wort kommen zu lassen, doch einige Bemerkungen mögen ihnen noch gegönnt sein. — Entschieden tritt Professor Peter Hagboldt für das Lese-Verfahren im Deutschen Unterricht mit einer ganzen Reihe von Artikeln ein[133]; er stellt an der Universität Chicago umfangreiche Versuche in dieser Lehrweise an, die nach seinen auch durch Tests belegten Erfahrungen die Ueberlegenheit dieser nur auf ein Ziel gerichteten fremdsprachlichen Ausbildung außer jeden Zweifel stellen sollen. Aehnlich günstige Erfolge werden von den mittels der Lesemethode gelehrten allerdings französischen Klassen an der Universität Illinois berichtet, wobei zu erwähnen ist, daß hier entgegen den an der Universität von Missouri gemachten Erfahrungen die dabei erzielten grammatikalischen Leistungen weit hinter der Norm zurückbleiben; doch abgesehen davon „scheint es gerechtfertigt, festzustellen, daß die ‚Lese-Sektionen' ihr Ziel erreicht haben . . . . das passive Vokabular war umfangreicher . . . . Die Lesefertigkeit in diesen Gruppen war größer als diejenige der Schüler, welche in der üblichen Weise unterrichtet wurden."[134] Mit Recht ist aber die Frage erhoben worden, ob die bisher nur auf eine kurze Zeit durchgeführten und vielleicht auch örtlich bedingten Versuche des direkten Lesens tatsächlich von so großer Bedeutung und Zuverlässigkeit

seien, daß auf Grund der durch sie gewonnenen Befunde ein Umsturz der gesamten Unterrichtsbasis gerechtfertigt sei. Es gibt doch immerhin zu denken, daß die Majorität der Lehrer zur Zeit zum mindesten nicht sehr willens ist, grundlegenden Aenderungen ohne weiteres beizustimmen. Im Gegenteil: In einer programmatischen Erklärung verwahrt sich eine Anzahl gerade auch der bedeutendsten amerikanischen Philologen unter genauer Begründung ihrer Stellungnahme und unter ausdrücklichem Hinweis auf die Wichtigkeit auch der Pflege mündlicher Uebungen in der Klasse sehr scharf gegen jede überstürzte Maßnahme in dieser Hinsicht.[135] Was immer aber auch zugunsten des ganz einseitig verfolgten Lesezieles gesagt werden mag, „psychologisch betrachtet, besteht der Leseprozeß darin, daß das gelesene Wort im Geiste des Lesenden dieselben Vorstellungen und Empfindungen wachruft, für die das gesprochene oder gedruckte Wort steht. Es ist also ein Reproduktionsprozeß . . . . Eine Reproduktion oder Wiedererkennung . . . . kann aber nur von solchen Gebilden in der Seele stattfinden, die früher in dieselbe gelegt worden sind. Der sprachliche Ausdruck, der für einen Seeleninhalt steht, muß mit demselben früher verbunden worden sein, um ihn wiedererkennen zu können. Das kann nur durch die anderen Zweige des Sprachunterrichts geschehen sein. Der Sprachunterricht mit seinen konkreten Anschauungen hat der Seele den ersten Inhalt gegeben und die Wege zum Lesen geöffnet.“[136] Es ist auf jeden Fall die Gefahr vorhanden, daß der Schüler durch die nur auf das Leseziel eingestellte Arbeitsweise zu großer Oberflächlichkeit erzogen wird. Mag er den Lesestoff einfachen Inhaltes auch sinngemäß erfassen, so muß in ihm zwangsmäßig die Neigung entwickelt werden, dieselbe Methode des Lesens da anzuwenden, wo genaueste Textarbeit unbedingt vonnöten ist. Trifft er dann auf schwierigere Lektüre, so kann ein irgendwie gearteter Rückschlag bei dem des genauen Sprachstudiums Entwöhnten nicht ausbleiben. Soll dies vermieden werden, so muß er eine gründliche allgemeine und allseitige Grundlage der Fremdsprache erhalten. „Der natürliche Lehrgang besteht darin, daß die Anfangsgründe jeder Phase des Sprachunterrichts sich im kleinen Kreise um das gemeinsame Zentrum gruppieren, der dann allmählich nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Zeit erweitert wird. Die einseitige Betonung des Lesens macht sich anheischig, den äußersten Kreis aufzubauen, ohne die inneren zu berücksichtigen. Ohne sorgfältigen Aufbau der inneren Kreise, der in einer gründlichen Durcharbeit des elementaren Unterrichtsstoffes besteht, schwebt der äußere Kreis in der Luft, um gar bald in ein Nichts überzugehen. Kurz, wenn auch zugegeben werden mag, daß die Erlangung der Lesefertigkeit ein leichter zu erreichendes Ziel ist, so wird es erfolgreicher durch Gründlichkeit als durch Oberflächlichkeit erreicht werden können. Die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts greifen in organischer Weise eng ineinander und unter-

stützen sich gegenseitig. Der Erfolg des einen ist gleichzeitig der Erfolg des anderen, und die Vernachlässigung des einen stellt auch den des anderen in Frage."[137] Mit aller Entschiedenheit wird betont, daß selbst auch nur eine inhaltliche Erfassung eines literarischen Werkes überhaupt nicht möglich ist, ohne Verständnis des ihm eigenen Stiles.[138] Hinsichtlich der vorgeschlagenen geringen Betonung formaler grammatischer Uebungen zugunsten des „extensiven Lesens" muß die Frage erhoben werden, ob nicht ein derartiger Weg gerade für eine stark gebeugte Sprache wie Deutsch besonders ungeeignet ist. Schließlich sind gerade auch in genauer Arbeit an wenig umfangreichem Lesestoff unter gleichzeitiger Betonung fremdsprachlicher Sprechübungen in den Klassen durchaus zufriedenstellende Erfolge erzielt worden, die im Band XII der Publications of the American and Canadian Committees nicht genügend gewürdigt wurden[139], ebensowenig wie die Frage der Geistes- und Charakterbildung durch den Sprachunterricht zum Gegenstand von Erörterungen gemacht wurde, was vielleicht wertvoll gewesen wäre. Zudem muß überhaupt die Durchführbarkeit „extensiven Lesens" ernstlich bezweifelt werden. Bei der besonders in Amerika zu findenden außerordentlichen Belastung der Schüler mit Beschäftigungen, die nur mittelbar mit dem Schulbesuch zusammenhängen, wird auch dem stärksten Drängen nach umfangreichem Lesen sehr bald eine Grenze gesetzt sein, insbesondere da das Interesse an fremden Sprachen nur ein geringes ist, wie das kurze Studium derselben bündig beweist.

Jedenfalls besteht grundsätzlich eine weite Kluft zwischen den Ansichten der zwei Parteien, die zwar beide als das wertvollste Endziel die Lesefertigkeit anerkennen, jedoch bisher noch zu keiner Einigung über den am zweckmäßigsten einzuschlagenden Weg gelangt sind. Dieser Mangel an Einheitlichkeit wirkt sich fühlbar in den Richtlinien für Fremdsprachen aus, soweit solche überhaupt von den einzelnen Staaten oder Städten veröffentlicht worden sind. Zur Veranschaulichung dieser Feststellung mögen einige der kürzlich erschienenen Richtlinien dienen. In unzweideutigen Worten wird im folgenden Syllabus eine vielseitige Sprachausbildung gewünscht: „In jedem guten Unterricht moderner Sprachen soll das eine Ziel erreicht werden: die Fähigkeit zu übersetzen. Natürlich soll dies nicht das einzige Ziel darstellen. Der Fähigkeit, das gesprochene Wort zu verstehen und sich verständlich zu machen, soll der gleiche volle Wert zugestanden werden. Alle diese Fertigkeiten . . . sind innerlich verknüpft, sodaß keine ohne die anderen beherrscht werden kann . . . . . der Unterricht soll verständnisvolles Lesen, Hören und Sprechen zu einem solchen Grade entwickeln, daß die genossene Ausbildung den Schüler befähigt, allen später an ihn gestellten Anforderungen gerecht zu werden."[140] Der im Jahre 1933 veröffentlichte Syllabus des Staates New-York betont zunächst ausdrücklich, daß keine dauernden Erfolge

in dem Unterricht der Fremdsprachen erzielt werden können, wenn nicht im Elementarunterricht die „dreidimentionale" Ausbildung der Schüler im Auge behalten wird. Das bedeutet, daß das Ziel nicht nur Flüssigkeit im Lesen ist, sondern daß auch ein angemessener Drill im Hören, Sprechen und Schreiben der Sprache durchgeführt werden muß, allerdings nicht in abgesonderten, die grammatischen Regeln erläuternden Sätzen, sondern in zusammenhängenden Sprachformen oder Diskussionseinheiten. Für den Elementarunterricht wird das „intensive Lesen", für fortgeschrittenere Klassen „extensives Lesen" empfohlen. Für das zweite Jahr wird eine Vertiefung und Erweiterung dieser Kenntnisse angestrebt und die „Fähigkeit, Texte mittlerer Schwierigkeit unter gar gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuches . . . verständnisvoll zu lesen"[141]; so soll eine Lesefertigkeit erreicht werden, die „derjenigen der Muttersprache möglichst nahe kommt".[141] Dieser Vorschlag trägt also verglichen mit dem vorhergehenden ein vermittelnderes Gepräge. Im Gegensatz dazu hebt der Syllabus der Stadt New-York in zugegebener Anlehnung an die Befunde der American and Canadian Committees das Leseziel um vieles schärfer hervor: „Nachdruck soll darauf gelegt werden, einen schriftlich oder im Druck ausgedrückten Gedanken sofort zu erfassen. Eine einigermaßen flüssige und genaue Aussprache ist in dieser Zielsetzung eingeschlossen . . . synthetische und analytische Grammatik sind unterzuordnen . . . grammatikalische Erscheinungen sind nur von Wichtigkeit, soweit sie zu besserem Verständnis beitragen. Andauerndes und reichliches Lesen der Schwierigkeit entsprechend aufgestufter Texte, dauernde Uebung des Ohres und zu einem geringeren Grade der Zunge sind die zu benutzenden Wege . . . . Der Hauptnachdruck ist auf das Verständnis der fremden Sprache zu legen"[142], zunächst beim Lesen, später auch beim Hören. Mündlicher Ausdruck wird als weniger wichtig hingestellt, schriftlicher wenigstens für die ersten zwei Jahre des Studiums als nebensächlich. „Bisher ist das laute Lesen betont, das lautlose vernachlässigt worden. Die neue Zielsetzung verlangt, daß mehr Nachdruck auf das letztere gelegt wird."[142] Doch wird auch in den Richtlinien der Stadt New-York für den Anfang „intensives Lesen" empfohlen. — Für die meisten der neueren Richtlinien ist bei aller Beachtung der Empfehlungen der Publications of the American and Canadian Committees eine ähnlich vorsichtige Haltung ihnen gegenüber kennzeichnend, denn noch immer werden — wie aus einer vergleichenden Zusammenstellung der seit 1926 herausgegebenenen Syllabi hervorgeht[143] — allgemein solche unmittelbaren Ziele angestrebt: Lesen, Denken in der Fremdsprache, Fähigkeit im schriftlichen und mündlichen Ausdruck und im Verständnis des gesprochenen Wortes. In Uebereinstimmung damit finden Coleman wie auch H. M. Eddy[144], daß die Vorschläge der Publications of the American and Canadian Committees offensichtlich auch praktisch im Unterricht noch we-

nig befolgt werden, und daß die Hauptarbeit grammatikalischen Uebungen gewidmet wird, während die Leseübungen mindestens stark in den Hintergrund treten.[145] Besonders bezeichnend für die große Verwirrung in der Lehrzielfrage ist übrigens, daß im Vorwort einiger Syllabi zwar die Entwicklung der Lesefähigkeit im Sinne der Vorschläge der American and Canadian Committees mittels des „lautlosen Lesens" als Hauptziel angegeben wird, wohingegen die an die allgemeinen Einleitungen angeschlossenen Ausführungsbestimmungen zeigen, daß man die wesentlichen Voraussetzungen des „direkten Lesens" — Unterordnung aller anderen Tätigkeiten — in den näheren Lehranleitungen irgendwie außer acht gelassen hat. Gelegentlich wird sogar widersinnigerweise dem im grundsätzlichen Teil der Syllabi gesteckten ausschließlichen Leseziel durch nachfolgende Erläuterungen widersprochen. „Wenn die Lehrer in ihrer Klassenarbeit derartigen Ausführungsbestimmungen wirklich folgen, dann können große Verwirrungen im Unterricht unmöglich vermieden werden."[146] So wird der noch ungeklärten Lage entsprechend der deutsche Unterricht in den High-Schools und Colleges der Vereinigten Staaten nach zweierlei Grundsätzen erteilt: je nachdem dem Lehrer in seiner Arbeit in der Klasse das vierfache Lehrziel oder das einfache direkte Leseziel vor Augen steht.[146] Es zeigen sich jedenfalls in der fremdsprachlichen Unterrichtstheorie wie auch in der ausgeführten Arbeit in der Klasse weitgehende Unstimmigkeiten, die zu beheben die vornehmste Aufgabe darstellt. „Das erste Gebot ist die Klärung der Ziele unter Beachtung der in den Secondary Schools herrschenden Bedingungen, wie verschieden diese auch sein mögen; weiterhin die eindeutige Bestimmung der Grundsätze, nach denen im Unterricht vorgegangen werden soll, die Organisation des Lehrinhaltes und die Schaffung von Lehrmitteln, die sich zur Erreichung dieser Lehrziele eignen. Soll ein Fortschritt in dem Unterricht der modernen Fremdsprachen erreicht werden, so muß dies vor allem durch Klärung und Vereinfachung geschehen."[147]

2. Die geistige Zielsetzung.

Dem sofern erörterten Problem ist hier besonders viel Raum zugestanden worden, da es die unmittelbaren grundlegenden Vorgänge im Sprachunterricht betrifft, auf der jede weitere Arbeit fußen muß. Außerdem steht es zur Zeit im Brennpunkt der in Amerika vor sich gehenden sprachunterrichtlichen Erörterungen und bedarf zuvorderst der Lösung. Dementsprechend beschäftigt sich auch ein sehr großer Teil der Untersuchung der American and Canadian Committees mit diesen Fragen. Im Gegensatz dazu sind die kulturkundlichen und literarischen Zielsetzungen — mit denen sich der folgende Teil dieser Studie beschäftigen soll — nur in sehr kurzer Form darin behandelt, weil sie wenigstens vorläufig für die amerikanischen Schüler untergeordneter Natur sind, von denen bei

durchschnittlich geringer geistiger Reife und insbesondere bei dem nur zweijährigen Sprachunterricht weder ein hohes Interesse noch große Leistungen erwartet werden können.

Die Kulturkunde im deutschen Unterricht.

Zwar schließen die Forderungen der Publications of the American and Canadian Committees — wie bereits oben erwähnt — eine kulturelle Aufklärung des Schülers mit ein; er soll in großen Zügen mit Land und Geschichte des deutschen Volkes, seinem Denken und Fühlen, seinen Eigenschaften und Eigentümlichkeiten bekannt gemacht werden. Auch die staatlichen und städtischen Syllabi unterlassen nicht, das kulturkundliche Ziel zu betonen, wie in Verbindung mit der Besprechung der Bildungsziele genügend hervorgehoben worden ist. Docht steht nicht zu erwarten, daß der Lehrer diese kulturkundlichen Zielsetzungen unter den bestehenden Voraussetzungen in irgendwie nennenswertem Ausmaße wird in die Tat umsetzen können; übrigens fällt auch gerade hier die vielfach mangelhafte Ausbildung des amerikanischen Lehrers und seine Unkenntnis deutscher Anschauungen schwer in das Gewicht. Trotz aller theoretischen kulturkundlichen Zielsetzung bleibt daher die Ausführung doch weit hinter den Anforderungen zurück; in der Mehrzahl der Fälle dürfte es dem Lehrer völlig überlassen bleiben, in welchem Umfange und in welcher Art er mit seinen Schülern Deutschkunde treibt; zum mindesten kann er die Lektüre um gewisse, ihm liegende Interessefelder gruppieren und die kulturkundliche Seite des Unterrichts nach Maßstab seiner eigenen Kenntnisse gestalten, auf die er in vielen Fällen wird zurückgreifen müssen, da die vorzugsweise gelesenen Kurzgeschichten nur wenig kulturkundliche Beiträge liefern.[148] „Die Verantwortung, den Schüler mit der Geographie, Geschichte und den Sitten des fremden Landes bekannt zu machen, richtet sich nach den eigenen Kenntnissen des Lehrers, seiner Belesenheit und seiner persönlichen Berührung mit der fremden Kultur und nicht nach den geringen kulturkundlichen Beiträgen, die in unseren fremdsprachlichen Texten gefunden werden können."[149] Nun sind allerdings gerade im deutschen Unterricht in den letzten Jahren Bestrebungen lebendig geworden, welche es als vornehmstes Ziel ansehen, durch besondere Betonung der Deutschkunde das Verständnis der Schüler für Art, Wesen und Trachten des dem amerikanischen Denken in vielem zunächst schwer verständlichen deutschen Volkes zu eröffnen. Deutlich erkennbar ist diese Bewegung übrigens auf deutschen Einfluß zurückzuführen: „An der Universität Berlin . . . werden die Studenten über die Regierung, Institutionen, über die wirtschaftlichen Verhältnisse, Sitten und Lebensweise in England und über die industrielle und wirtschaftliche Lage Amerikas in Kenntnis gesetzt, anstatt sich nur mit sprachlichen und literarischen Studien zu beschäftigen."[150] Derartig weit gesteckte Ziele können natürlich bei den in den Vereinig-

ten Staaten gegebenen Verhältnissen im deutschen Unterricht nicht in Betracht gezogen werden, doch kann nicht geleugnet werden, daß zum mindesten das Interesse der Schüler an deutschem Leben und Erleben geweckt werden könnte, wenn unter Auswahl geeigneter deutscher Texte der Unterricht durch Besprechungen und angeschlossenes Lesen auf das kulturkundliche Ziel stärker eingestellt würde, wie ein vorzügliches Beispiel eines derart ausgewerteten Lesestoffes zur Genüge beweist.[151] Doch wird selbst bei bestem Wollen und Wissen des Unterrichtenden der kulturkundlichen Arbeit stets eine enge Grenze gezogen sein, wenn der Schüler bei dem Studium des fremden Landes und Volkes nur auf fremdsprachliche Quellen angewiesen ist; um ein tieferes Eindringen in die fremden Lebenskreise zu ermöglichen, machen die Publications of American and Canadian Committees folgenden Vorschlag: „In einem zweijährigen Unterricht . . . sollten die Lehrer englische Zusatzlektüre verlangen, denn zahlreiche ausgezeichnete Bücher und Artikel über das Ausland sind oder sollten in jeder öffentlichen und Schulbibliothek vorhanden sein. Kann Kulturkunde nur durch Vermittlung der fremden Sprache getrieben werden?“[152] Besonders wo auf „extensives“ Lesen Wert gelegt wird, wird — um dem Verständnis des Stoffes seitens des Schülers keine unnötigen Hindernisse in den Weg zu legen — diese Arbeitsweise empfohlen.[153] Dieser Auffassung Folge leistend sehen mehrere Staaten für den deutschen Unterricht englische Ergänzungslektüre vor. So verlangt z. B. der Syllabus der Stadt New-York muttersprachliche kursorische Lektüre auf deutsch-kulturkundlichem Gebiet und gibt zu diesem Zweck in dem Informational Syllabus and Reading Lists in Modern Languages[154], eine systematische Zusammenstellung bester diesbezüglicher englischer Veröffentlichungen. Schließlich wird in den letzten Jahren auch das Bewußtsein stärker wach, daß durch eine größere Beiordnung anderer Unterrichtsfächer, wie Geschichte und Englisch, den fremdsprachlichen Abteilungen gerade unter kulturkundlichen Gesichtspunkten wesentliche Unterstützung gewährt werden kann und muß.

Das Schrifttum im deutschen Unterricht.

Wird in einem nur zweijährigen Unterricht die Kulturkunde in den geistigen Mittelpunkt des deutschen Unterrichts gestellt, so wird notwendigerweise die deutsche Literatur nicht in gleichem Umfange gepflegt werden können. „Was das Studium fremdsprachlicher Literatur anbelangt, so kann in den ersten zwei Jahren nur wenig getan werden. Eine Wertschätzung literarischer Werke ist nur das Endergebnis ihrer geistigen Verarbeitung. Die ersten zwei Jahre müssen aber zur Schaffung der sprachlichen Grundlagen sowie des Sprachgefühls benutzt werden und zur Einführung in die Wesenheit des fremden Volkes . . . . innerhalb dieser Zeit kann der Schüler nicht befähigt werden auch noch die

in der fremden Literatur enthaltenen Schätze zu erkennen, sondern er kann nur die dafür benötigte Vorbereitung erhalten."[155] Erst „nach dreijährigem deutschen Unterricht in der High-School, nach zweijährigem im College ist der Schüler genügend weit vorbereitet, um das Studium der Literatur in einer ähnlichen Weise zu beginnen, wie das in Deutschland geschieht."[156] Der Unterricht im Deutschen kann daher fast der Gesamtheit der amerikanischen Schüler nur literarisch unzusammenhängende Einzelerscheinungen vor Augen führen, die vor allem unter dem Gesichtspunkt der darin enthaltenen sprachlichen Hindernisse gewählt und nur als Lesestoff behandelt werden, ohne daß eine literarische Auswertung erfolgen könnte. Abschließend sei folgendes zwar harte, aber sicherlich berechtigte Urteil des State Supervisor of Modern Languages im Staate New-York angeführt, das zwar nur auf die in den High-Schools gegebenen Möglichkeiten hinweist, ebenso gut aber auch für die besonders im Deutschen mit Anfängern belastete College-Arbeit Geltung hat, soweit dieselbe nicht weiter fortgesetzt werden kann: „Ernsthaft zu behaupten, daß bei unseren kurzen Lehrgängen ein Verständnis für fremde Kultur und Literatur in den Massen unreifer Schüler geweckt werden könnte, heißt sich entweder als Betrüger oder Narr kennzeichnen."[157]

IV. Lehrmittel des deutschen Sprachunterrichts.

In der folgenden Besprechung der im deutschen Unterricht gebrauchten Lehrmittel wird vor allem das Lehrbuch zu beleuchten sein. Zum besseren Verständnis des Nachfolgenden sei vorausgeschickt, daß dem amerikanischen High-School Schüler neben schulgeldfreiem Unterricht von der Schulbehörde auch die zum Studium benötigten Bücher kostenlos leihweise zur Verfügung gestellt werden. Dies hat vom Lehrtechnischen aus gesehen große Nachteile, weil insbesondere in Zeiten wirtschaftlicher Schwierigkeiten die aus öffentlichen Mitteln erhaltenen Schulen in der Beschaffung neuer Textbücher sehr beschränkt sind, was oft gerade da Reformen unmöglich macht, wo sie aus sachlichen oder methodischen Gründen am bittersten benötigt werden, da der Unterricht natürlich ganz von den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln abhängt. „Ein Wechsel der entweder vom Staate oder von der Ortsschulbehörde vorgeschriebenen Grammatiken bedeutet gewöhnlich auch eine Abänderung des Lehrganges, denn die Gestaltung der sprachlichen Aufbauarbeit richtet sich nach der Gestaltung des Elementarbuches."[158] In den meisten Fällen wird in den von den State Departments of Education veröffentlichten Richtlinien für fremdsprachlichen Unterricht eine beschränkte Anzahl von Erscheinungen — insbesondere von Lesetexten — den örtlichen Schulbehörden zur Auswahl vorgeschlagen; manche Staaten hingegen empfehlen überhaupt keine Lehrbücher, sondern überlassen die Wahl derselben völlig dem Urteil der lokalen Schulleitung. Notwendiger-

weise ist bei solch geringen Bindungen weitgehendste Uneinheitlichkeit der Lehrmittel in den High-Schools die Folge, die nicht zum wenigsten noch dadurch vergrößert wird, daß die Anschaffung methodisch besserer, inhaltlich geeigneterer Neuerscheinungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Schulbuches aus geldlichen Gründen von den lokalen Schulverwaltungen oft genug nicht genehmigt werden kann. Lehrer und Schüler, insbesondere ärmerer Bezirke, sind infolgedessen häufig auf den Gebrauch überalterten oder unzweckmäßig gewählten Lesematerials angewiesen. In den Colleges hingegen hat der Lehrer völlig freie Hand in der Wahl und dem Wechsel der Unterrichtsbücher, da der Student sich die Texte selbst beschaffen muß. Doch sind auch in diesen Anstalten Erwägungen geldlicher Natur oft von großem Einfluß auf Entscheidungen, die hinsichtlich der zu benutzenden Texte zu treffen sind.[159]

1. Das deutsche Lehrbuch.

Die bereits festgestellte vielfältige Auffassung der zu erreichenden Lehrziele findet natürlich vor allem ihren Ausdruck in einem methodisch außerordentlich verschiedenen Aufbau deutscher Grammatiken, deren es fast zu viele gibt. Wenige Neudrucke älterer Ausgaben vertreten noch die alte grammatikalische Uebersetzungsmethode, während die neuerdings verfaßten Lehrbücher für Anfänger ausnahmslos entweder die induktive oder direkte Methode benutzen. Wesentliche Einschränkungen der Formen- und Satzlehre im Sinne der Empfehlungen der Publications of the American and Canadian Committees haben auch in den neueren Grammatiken nicht stattgefunden, wohingegen das Vokabular der in den letzten Jahren erschienenen Lehrbücher durch Beachtung der veröffentlichten Häufigkeits-Wortlisten offensichtlich im Umfang wie Auswahl einen Zug nach einer gewissen Einheitlichkeit zeigt. Der Uebungstext trägt dem großen Interesse für Kulturkunde folgend in sämtlichen seit dem Krieg veröffentlichten Grammatiken stofflich einen starken deutschkundlichen Einschlag. —

Als die meist gelesenen deutschen Texte dürfen nach einer Zusammenstellung auf Grund der Verkaufsstatistiken der Verlagsbuchhandlungen die folgenden angesehen werden:

1. Immensee (Storm),
2. Höher als die Kirche (von Hillern),
3. Wilhelm Tell (Schiller),
4. L'Arrabiata! (Heyse),
5. Der Schwiegersohn (Baumbach),
6. Germelshausen (Gerstäcker),
7. Die Journalisten (Freytag),
8. Minna von Barnhelm (Lessing),
9. Hermann von Dorothea (Goethe),
10. Die Jungfrau von Orleans (Schiller)[160].

Auch Wiechert und Benedix erfreuen sich in der Lektüre besonders in High-School-Kreisen großer Beliebtheit. Weiterhin könnten vielleicht noch genannt werden Wildenbruch, Das edle Blut; Heine, Die Harzreise; Zschokke, Der zerbrochene Krug. So wird die berechtigte Klage laut, daß viele der benutzten Bücher weder literarisch besonders wertvoll noch zeitgemäß sind: „Nahezu 50% unserer deutschen Textbücher sind vom Standpunkt literarischer Kritik wertlos. Selbst hervorragende deutsche Literarhistoriker sind nicht vertraut mit den Büchern, die von unseren Studenten als deutsche ‚Klassiker' betrachtet werden."[161] Vielfach wird unter den Lehrern bezweifelt, ob sich die minderwertigen Texte durch erstklassige Literatur ersetzen lassen, weil diese den Schüler bei dessen geistiger Unreife nicht zu fesseln vermöge. Diese Abneigung gegen ein gründliches Aufräumen nichtssagender Lektüre kann nur überwunden werden, wenn Texte gefunden werden können, „die dem Interesse und der geistigen Reife des Schülers angepaßt sind. Sie sind jedoch schwer zu finden. Die in den High-Schools üblicherweise gebrauchten Bücher stammen meistens von zweitklassigen Schriftstellern, müssen aber gelesen werden, weil sie zweifachen Wert besitzen: den der Leichtigkeit und den des Packenden, was die erstklassigen Verfasser vermissen lassen."[162] Daß gegen solche Ansicht sehr viel einzuwenden wäre, bedarf wohl keiner weiteren Erörterung. Die in den letzten Jahren erschienenen Schulausgaben scheinen denn auch endlich in der Textfrage eine Wendung zum Besseren einzuleiten. Außer einer Reihe von Büchern, die für den Schulgebrauch Sammlungen guter und leichter Kurzgeschichten neuerer Schriftsteller enthalten, sind Novellen etwa folgenden Gepräges für Lektürezwecke veröffentlicht worden: Löns, Aus Wald und Heide; Zahn, Helden des Alltags; Frank, Thiess, Abschied vom Paradies; Binding, Der Opfergang; Bonsels, Die Biene Maja — um nur einige wahllos herauszugreifen. (Uebrígens sei bemerkt, daß Thomas Mann scheinbar besonders hoch gewertet wird, soweit man aus einer gewissen Bevorzugung dieses Schriftstellers für die Benutzung von Schultexten schließen kann.) — Wie im Bereiche der Novelle, so sind auch im Gebiete des Dramas neuere Autoren in letzter Zeit stärker berücksichtigt worden: Schnitzler, Hauptmann, F. v. Unruh u. a. kommen zu Wort.[163] Es dürfte übrigens interessant sein, zu beobachten, ob und wann die allerneusten geistigen Strömungen in Deutschland eine Beachtung im deutschen Schulbuch der Vereinigten Staaten finden werden; vorläufig kann man nur ein großes „Unberührtsein" feststellen.

Wirft man nun die Frage auf, in wieweit die neuerdings veröffentlichten Grammatiken und Textbücher von den Untersuchungen und Ergebnissen der American and Canadian Committees beeinflußt worden sind, so muß festgestellt werden, daß offensichtlich die Mehrzahl der Lehrer in den von ihnen für den Schulgebrauch herausgegebenen Texten nicht allzu sehr geneigt sind, den in den Publi-

cations of the American and Canadian Committees enthaltenen Vorschlägen weitgehend zu folgen, was schließlich nur ein Ausdruck der schon im Kapitel „Lehrziele" besprochenen, am Hergebrachten festhaltenden Stellung der Mehrzahl der Lehrerschaft ist. Die in den Publications of the American and Canadian Committees befindlichen Empfehlungen werden zwar mit einer Verbeugung anerkannt, doch auch nur ein flüchtiger Blick auf den Umfang des Lesestoffes und auf das begleitende Vokabular läßt erkennen, daß sich die Anschauungen der Herausgeber in nichts verschoben haben, wenn die von ihnen bearbeiteten Ausgaben als Maßstab angesehen werden.[164] Es erweist sich außerdem, daß die Mitglieder der deutschen Fakultäten weniger von der Notwendigkeit eines neuen Textbuch-Types überzeugt sind als die französischen und spanischen Lehrer, da im Gegensatz zu den beiden romanischen Sprachen nur eine Serie im Deutschen zielbewußt auf die „Lesemethode" eingestellt ist. Dies sind die von Peter Hagboldt editierten je 40 Seiten umfassenden zehn Lesebücher[165], die in ihrer Schwierigkeit hinsichtlich des Wort- und Idiomschatzes sorgfältig auf Grund der etwas weiter unten zu erörternden Wortlisten von Morgan und Purin und der Idiomliste von Hauch in langsam steigender Schwierigkeitskurve aufgestuft sind. Um dies folgerecht durchführen zu können, sind die benutzten Novellen textlich umgearbeitet und so künstlich dem Gesamtplane des Herausgebers nutzbar gemacht worden. Ob solche „Vereinfachungen" vom literarischen Gesichtspunkte aus zu verteidigen ist, dürfte allerhand Zweifeln begegnen. „Soweit es sich dabei um elementaren Lesestoff handelt, bei dem es auf literarischen oder stilistischen Wert nicht ankommt, dürfte eine Förderung der Unterrichtsarbeit zu erwarten sein. Wenn aber literarisch oder stilistisch wertvolle Lesetexte in Betracht kommen, dann dürfte eine Veränderung derselben, um sie mit angenommenen Wortlisten in Einklang zu bringen, ein sehr gewagtes Unterfangen sein. Wortlisten für den elementaren Unterricht, für den praktischen Gebrauch der Sprache sind am Platze und sind zu begrüßen. Will man aber die Wortlisten erweitern und sie dem fortgeschrittenen Unterricht dienstbar machen, dann sollte erst ein Kanon von Lesetexten aufgestellt werden, aus deren Wortschatz die Listen erweitert werden könnten, anstatt den Lesestoff nach Maßgabe angenommener Wortlisten zuzustutzen."[166] Damit wird sogleich ein weiterer wunder Punkt berührt: die außerordentliche Verschiedenheit der Texte, die in den Schulen benutzt werden: Grammatik und beigeordnetes Lesebuch stammen häufig nicht nur von verschiedenen Verfassern, sondern sind auch oft unter verschiedenen methodischen Gesichtspunkten zusammengestellt. In vielen Schulen ist daher im Gegensatz zu deutschen Verhältnissen selbst in dem nur zwei Jahre dauernden Sprachunterricht ein stetig fortschreitender, methodisch klar ausgelegter Aufbau der Fremdsprache nahezu eine Unmöglichkeit. Soll eine Verbesserung des fremdsprachlichen

Unterrichts durchgesetzt werden, so wird es zweifelsohne in absehbarer Zukunft notwendig werden, in wohl vorbereiteten Folgen von Lehrbüchern den Unterrichtsleitern geeignetere Lehrmittel zur Verfügung zu stellen. Dies ist als eine grundsätzliche Vorbedingung jeden Versuches anzusehen, die außerordentlich verschiedenen Lehrergebnisse der einzelnen Schulen einander stärker anzugleichen.

Einer besonderen Entwicklung auf dem Gebiete des deutschen Lehrbuches in Amerika sei noch gedacht, der in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Dem Bestreben, den Schülern ein Bild deutschen Landes und Lebens auch soweit möglich mittels deutscher Texte zu vermitteln, ist von Verfassern von Schulbüchern in sofern besonders Rechnung getragen worden, als eine Anzahl deutschkundlicher Lesebücher veröffentlicht wurde, die als Ersatz für die bisher gebrauchte Lektüre im ersten und zweiten Jahr des Unterrichts benutzt werden können. Sie sind fast ausnahmslos reichlich mit gutem Bildmaterial versehen und bieten in der Tat bei verhältnismäßig geringen sprachlichen Schwierigkeiten eine für diesen besonderen Zweck vorzüglich geeignete, wenn auch nicht tief greifende Einführung in deutsche Verhältnisse. Allerdings sind die meisten dieser Lesebücher — eine Ausnahme bildet eigentlich nur die Hagbodtsche Reihe — nur für die „intensive" Arbeitsmethode zu verwenden, werden aber vielleicht gerade darum von der Mehrheit der Lehrer williger aufgenommen werden. Abschließende Urteile der Verlagsbuchhandlung über die Verkaufserfolge dieser Texte sind wohl noch nicht zur Hand, doch darf bei dem starken kulturkundlichen Interesse angenommen werden, daß sie sich schnell für den Klassengebrauch einbürgern werden.

2. Wort- und Idiom-Listen.

Ist bisher das deutsche Textbuch an sich erörtert worden, so sollen in dem Folgenden kurz die Mittel besprochen werden, mit deren Hilfe versucht wird, eine größere Einheitlichkeit und Zweckmäßigkeit im Aufbau der deutschen Grammatiken und Lesetexte zum mindesten unter dem Gesichtspunkt des Ausmaßes und Inhaltes des zu benutzenden Wortschatzes und der Redewendungen zu erreichen. Ausgehend von der Erfahrungstatsache, daß gewisse Wörter und Ausdrücke oft vorkommen, während die Wiederkehr anderer mehr oder weniger selten zu beobachten ist, und daß dementsprechend der Nutzwert der einzelnen Wort- oder Rede-Erscheinung für den eine Fremdsprache Lernenden sehr verschieden zu bewerten ist, hat man sogenannte Häufigkeitslisten[167] aufgestellt, die eine konzentrische und gleichmäßige Erweiterung des von den Schülern zu beherrschenden Vokabular- und Idiomschatzes unterstützen sollen. Es wird angestrebt, daß die Verfasser fremdsprachlicher Grammatiken und soweit tunlich die Herausgeber von Lesetexten bei der Auswahl derselben — es ist bereits auf die Benutzung solcher Listen beson-

ders in den von Hagboldt veröffentlichten umgearbeiteten Texten hingewiesen worden — in freiwilliger Bindung durch Beachtung dieser Zusammenstellungen zu größerer Vereinheitlichung und Leistung im fremdsprachlichen Unterricht beitragen, wie auch der Lehrer in der Klasse dieselben als richtungsweisend betrachten soll.[168]. Allerdings sei von vornherein festgestellt, daß die verschiedenen weiter unten angeführten bedeutendsten Listen inhaltlich nur annähernd übereinstimmen, während sie dem Umfange nach weit auseinander liegen. (Die Morgan-Liste enthält 2402 „Grundwörter", die durchgesehene Thurnau Liste dagegen nur 800). Der in den neusprachlichen Zeitschriften vor sich gehende Austausch der Meinungen über Art und Weite der von den Schülern zu fordernden Vokabularleistungen trägt aber wesentlich zu einer stetig fortschreitenden Klärung der Frage bei, wie die Häufigkeitslisten am zweckentsprechendsten gestaltet werden können. Ihre in kurzer Frist erschienene große Zahl ist ein Beweis, mit welchem Ernst und Zielbewußtsein man sich bemüht zu endgültigen Fassungen zu gelangen. Jedenfalls steht heute der Wert solcher Häufigkeitslisten von Wörtern und Redewendungen für den amerikanischen Pädagogen außer jeder Frage.[169] „Es ist sicher, daß manche Wörter wertvoller sind als andere, und wenn diese gefunden werden könnten, so könnte der Unterricht nutzbringender gestaltet werden . . . . Schülern sowohl wie Lehrern würde durch solche Listen geholfen werden, denn sie würden wissen, auf welches Wortmaterial sie die Aufmerksamkeit zu richten haben . . . . Verwaltungsbeamten würde die Einschulung von Schülern anderer Anstalten, die bestimmte Minimalanforderungen zu erfüllen in der Lage sein müßten, ganz erheblich erleichtert werden. Schließlich würde die Zusammenarbeit von High-School und College eine wesentliche Förderung erfahren."[170] Die erste 1923 für diesen Zweck im Deutschen aufgestellte Wortliste ist die von Wadepuhl, aufgebaut auf dem gebräuchlichsten Wortschatz in zwanzig im Gebrauch befindlichen Grammatiken. 1925 folgte die Chicago MLT Liste[171], die in einer Zusammenarbeit der Wadepuhlschen und der Kaeding-Liste[172] (ursprünglich für stenographische Zwecke hergestellt) bestand; die 1928 veröffentlichte Morgan-Liste[173] ist eine unter sprachlichen Gesichtspunkten erfolgte Ueberarbeitung und Einschränkung der Kaeding-Liste. Einen Versuch, von diesen künstlichen Grundlagen wegzukommen und vorausschauend dem Schüler das nötige Handwerkszeug für später zu lesende Lektüre zu bieten, stellt die vom Thurnau herausgegebene Grammatik dar[174], welche die in den Novellen Immensee, L'Arrabiate, Höher als die Kirche, Germelshausen und Das Edle Elut enthaltenen Wörter nach ihrem Häufigkeitsvorkommen erfaßt; eine etwas kürzere Ueberarbeitung dieser letzten Liste ist in den Fundamentals of German[175] vom gleichen Verfasser veröffentlicht worden. Damit sind nur die bedeutendsten Wortlisten angeführt worden, doch könnte man noch weitere nennen,

so die sehr gute New-York City Liste u. a. m. — Gleichfalls auf dem Häufigkeitsvorkommen ist die von Hauch als Band X der Publications of the American and Canadian Committees herausgegebene Liste von 959 deutschen Redewendungen[176] zusammengestellt, und die nur 200 Ausdrücke umfassende Wadepuhlsche Liste.[177] Als wesentlich zu erwähnen ist, daß in allen Fällen für die Zusammenstellung dieser Listen nur Schriftdeutsch in Betracht gezogen wurde im Gegensatz zu den „Basic English Lists", die nicht von der Häufigkeit eines Wortes ausgehen, sondern ein Vokabular zusammenzustellen suchen, durch welches in möglichst einfacher Weise alle wichtigeren Gedankengänge zum Ausdruck gebracht werden können.

3. Sonstige Lehrmittel.

Zum Schluß sei noch kurz darauf hingewiesen, daß man besonders an der Universität von Wisconsin und in Ohio State University versuchsweise im Unterricht das Diktaphon gebraucht hat, wie auch das Grammophon und der Radiodienst hier und da zu Hilfe gezogen worden ist; irgendwelche Bedeutung kommt aber diesen wenigen örtlich beschränkten Versuchen für den deutschen Unterricht überhaupt nicht zu. Auf eine Besprechung sei deswegen hier verzichtet; einschlägige Literatur ist zu finden vorzugsweise im Modern Language Journal, im French Review und in den Monatsheften für deutschen Unterricht. Soweit dies möglich ist, wird natürlich wie in Deutschland im Unterricht Karten- und Bildmaterial benutzt, sowie Lichtbilder und Filme, wo solche habhaft sind. Weiterhin sei in dieser Verbindung noch einer vorzüglichen Einrichtung Erwähnung getan: Das German Service Bureau der Universität Wisconsin, Madison, Wisc., besitzt eine große Sammlung verschiedenster Lehrmittel, welche es gegen ein kleines Entgelt für zeitweisen Gebrauch im Unterricht an auswärtige Schulen ausleiht, sodaß selbst die deutschen Abteilungen kleinerer, daher finanziell beschränkter Schulgemeinden sich vorübergehend behelfen können. Schließlich sei noch der ungemein weitgehenden Benutzung der großen und zahlreichen Wandtafeln in den Klassenzimmern der Schulen gedacht, die es dem Lehrer ermöglichen, ganze Klassen unter seiner Aufsicht schriftliche Uebungen durchführen zu lassen.

Beschluß.

Wenn auch der deutschsprachliche Unterricht an den High-Schools und Colleges der Vereinigten Staaten mit vielen Widerwärtigkeiten zu kämpfen hat und in seinen Leistungen zweifelsohne hinter denen der deutschen mittleren und höheren Schulen zurücksteht, so steht doch zu hoffen, daß — wenn auch nicht zahlenmäßig — so doch in Hinsicht auf Qualität der Arbeit wie in den vergangenen Jahren eine stetige langsame Besserung eintreten wird.

Jedenfalls ist die Lehrerschaft eifrig bemüht, in den gegebenen Grenzen durch dauernde systematische Verbesserung der Lehrmittel eine Hebung des deutschsprachlichen Unterrichts herbeizuführen und so zu ihrem Teil mit dazu beizutragen, auch unter der Bevölkerung der Vereinigten Staaten das Verständnis für deutsche Art und deutsches Wesen, sowie für deutsche Belange zu fördern.

1) C, Jahrgang 1933, Seite 29. Vergleiche die wissenschaftlichen Ernstes sich befleißigende Zeitschrift in einem Artikel A National Secretary of Education: „A more striking example of the use of the schoolsystem to train the youth of a nation to a warlike conception of its mission is found in the Germany of to-day. The schoolsystem of the third Reich is being used to train the whole youth of the nation to the ideal of its war mission."

2) C, Jahrgang 1933, Seite 3.

3) Siehe dazu: PS, Seite 25: The investigation „... could not include the higher elective courses which the colleges offer in bewildering variety in German."

4) C, Jahrgang 1933, Seite 6.

5) C, Jahrgang 1933, Seite 5.

6) I, Seite 26.

7) SNY, Seite 3.

8) ibid, Seite 4.

9) ibid, Seite 6.

10) SP, Seite 3.

11) Brief des Departments of Education, Rhode Island, vom 19. 12. 1934, an den Verfasser.

12) H, Seite 271.

13) PZ, 8. Jahrgang 1928, Seite 572.

14) H, Seite 271.

15) MLJ 14, 1929/30, Seite 285.

16) MFL, Seite 459.

17) P XII, Seite 233.

18) PS, Seite 26.

19) C, Seite 90.

20) ibid.

21) P XII, Seite 225.

22) P V, Seite 205.

23) Die Arbeit des Schülers wird in sogenannten „Krediten" ausgewertet. Diese werden derart berechnet, daß sowohl seine Studienzeit wie auch seine Leistung zur Beurteilung herangezogen werden. In „High-Schools" muß der Schüler durchschnittlich zwanzig Unterrichtsstunden pro Woche in wissenschaftlichen Fächern besuchen, in Colleges dreißig; dafür erhält er am Ende des Jahres einen Kredit von zwanzig, bezw. dreißig „Punkten" unter der Voraussetzung, daß die erzielten Zensuren genügend sind. Bei mangelhaften oder ungenügenden Arbeitsergebnissen werden von den Lehranstalten diese „Kredite" entsprechend gekürzt, können aber in zusätzlichen Lehrgängen vom Schüler (z. B. durch Besuch von Sommerschul-Kursen oder ähnlichen Einrichtungen) auch nachträglich erworben werden, um die für die Reifezeugnisse von den Schulen benötigte Mindestleistung an „Kreditpunkten" zu erreichen.

24) CFAT, Bulletin No. 20, Seite 42.

25) Siehe PS, Seite 18.

26) Siehe MFL, Seite 108.

27) SR, Band 38, 1930, Seite 82.

28) Siehe: P XII, Seite 210.

29) W. S. Learned, Credits versus Education, New York 1933, Seite 3—4.

30) CFAT, Bulletin No. 20, Seite 44.

31) P XII, Seite 22 ff.

32) MLJ 13, Seite 450 ff.

33) P V, Seite 207.

34) ES, Seite 41.

35) P XII, Seite 171.

36) P XII, Seite 105.

37) P I, Seite 155.

38) ibid, Seite 137.

39) GQ 1928, Band I, No. 2, Seite 77.

40) P V, Seite 146.

41) Erklärung siehe Seite 49 dieser Veröffentlichung.

42) P V, Seite 146.

43) P XII, Seite 211.
44) Siehe: L. P. Ayres, Laggards in our Public Schools, New York 1909.
45) MLJ XV, Seite 253.
46) Ibid, Seite 99.
47) Siehe: MLJ XIV, Seite 301.
48) CQ, Band 2, 1927, Seite 366.
49) CQ, Seite 371.
50) Siehe: MLJ XIV, Seite 285.
51) Siehe: MFL, Seite 378.
52) Siehe: P XIV, Seite 12.
53) Diesbezügliche Literaturangaben siehe: An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching, 1927—1932, by Alg. Coleman; Chicago, 1933.
54) P, Seite 141.
55) Siehe: MLJ 1920, Band 4, Seite 217 ff.
56) Siehe: MLJ 1930, Band XV, Seite 13.
57) MSE, Kapitel II und III.
58) Herausgegeben von World Book Co., New York.
59) Herausgegeben von World Book Co., New York.
60) Herausgegeben von Public School Publishing Co., New York.
61) Siehe: GQ, 1932; 2, Seite 72 ff.
62) Siehe Seite 62 dieser Veröffentlichung.
63) Siehe: MDS, Seite 50.
64) Siehe: M. Ruch, The Objective or New Type Examination, New-York, 1929. Siehe auch: D. G. Paterson, Preparation and Use of New-Type Examinations, New-York, 1926.
65) MFL, Seite 388.
66) Siehe: MLJ XIV, 1930, Seite 290 ff. und GQ, 1934, No. 1, Seite 9 ff.
67) ES, Seite 37.
68) P XII, Seite 211.
69) MDS, Seite 51.
70) P XII, Seite 211.
71) Siehe: NS, Band 39, 1931, Seite 230.
72) I, Seite 14 – 15.
73) Siehe: GQ, 1928; 2, Seite 104 ff.
74) Siehe: P XII, Seite 21.
75) Siehe: GQ, 1933; 4, Seite 189 ff. und NS, 1934, 42. Jahrg., Seite 341 ff.
76) Brief vom 19. 12. 34.
77) Brief vom 7. 12. 34.
78) Brief vom 17. 12. 34.
79) Siehe: GQ, 1934; 4, Seite 129 ff. Siehe auch: MDU, 1934; 4, Seite 109 ff.
80) Lt. Angaben des Bureau of Education, Dept. of Interior, Washington D. C.
81) Zusammenstellungen lt. GQ, 1928—1934.
82) Siehe: GQ 1929; 4, Seite 151 ff. und P XII, Seite 21.
83) Siehe: P XII, Seite 19.
84) Siehe: GQ, 1932; 2, Seite 58 ff.
85) Siehe: PS, Seite 26 ff.
86) Zusammenstellungen lt. P XII, Seite 19 ff.
87) Siehe: GQ 1928; 1, Seite 15.
88) MFL, Seite 108.
89) P XII, Seite 20.
90) P XII, Seite 25.
91) Annual report of the President of Columbia University, New-York 1920, Seite 3 ff.
92) SS, 1923; Nr. 463, Seite 5; 46 ff.
93) Occasional Papers, Bulletin No. 2, 1916, United States Bureau of Education, Seite 6 ff.
94) SS, 1924, Nr. 475, Seite 117.
95) Siehe daselbst 1924, Nr. 508, Seite 35 ff.

96) SS 1923; Nr. 462, Seite 287 ff.
97) Siehe H, Band 6, Seite 27d.
98) CP, Seite 9.
99) CP, Seite 10.
100) ES, Seite 8.
101) Bureau of Education Bulletin No. 16, 1927, Seite 67.
102) State Board of Education, Vermont, Bulletin No. H. S. 1, 1928, Seite 37.
103) MLJ 15, Seite 52.
104) GQ, 1931; 4, Seite 14.
105) Education Bulletin of the State of New Jersey, Department of Public Education; Instruction, Band 11, No. 4, 1924, Seite 103.
106) MDS, Seite 49 – 50.
107) GQ, 1931; 4, Seite 1.
108) State of Minnesota Department of Education, Bulletin No. C – 8 b, St. Paul. 1932, Seite 3.
109) State Board of Education, Vermont, Bulletin No. H. S. 1, 1928, Seite 37.
110) Syllabus of Minima, Board of Education, City of New-York, 1931, Seite 7.
111) GQ 1929; 2, Seite 73 ff. Siehe auch: W. C. Morrison, The Practice of Teaching in the Secondary School, Chicago 1926, Seite 474.
112) Siehe: RCT, Seite 12 ff.
113) Siehe: MTML, Seite 144 ff.
114) P XII, Seite 8.
115) P XII, Seite 144.
116) Siehe: P XII, Seite 101ff. Siehe auch: MLJ 14, Seite 621.
117) Siehe: P XII, Seite 168.
118) Siehe: P XII, Seite 43 ff.
119) Siehe: Twenty-Fifth Annual Report of the Secretary (College Entrance Examination Board) New-York 1925, Seite 12 ff.
120) MFL, Seite 84.
121) Siehe: P XII, Seite 18, 80. Und P V, 117, 121.
122) Siehe: P XII, Seite 107 ff.; Seite 167 ff.
123) MTML, Seite 68 – 69.
124) Siehe: GQ 1928; 1, Seite 18 – 19.
125) Siehe: MFL, Seite 138.
126) Siehe: Seite 49 – 50 vorliegender Veröffentlichung.
127) Siehe: PSS, Seite 30.
128) Siehe: P XII, Seite 129.
129) Siehe: P, Band 2.
130) P II Seite 93 – 94.
131) Michael West, Bilingualism, Occasional Reports No. 13, Government of India, Calcutta 1913.
132) An Experimental Study of Methods of Teaching High School German, University of Missouri Bulletin; Ed. Series, Band I, No. 6, 1913.
133) Siehe: GQ 1928; 1, Seite 18 ff., Seite 160 ff., 1929; 2, Seite 33 ff. MLJ, 1925; 11, Seite 345 ff., 1928; 12, Seite 440 ff.
134) MLJ 1930, XII, Seite 389.
135) MLJ 1931; 15, Seite 619 ff.
136) MDS, Seite 18.
137) MDS, Seite 55.
138) Siehe: MLJ 1928; 15, Seite 55.
139) Siehe: MLJ 1929; 14, Seite 618 ff.
140) Modern Language Syllabus, State Board of Education, Hartford, Conn. 1930, Seite 7 – 8.
141) Siehe: Syllabus in Modern Foreign Languages, State Department of Education, Albany 1933, Seite 9 – 10.
142) Syllabus of Minima Board of Education of the City of New-York 1931, Seite 7 ff.
143) ES, Seite 88 ff.

144) MLJ, 1930; XV, 176 ff.
145) I, Seite 19.
146) I, Seite 17 f.
147) ibid, Seite 30.
148) Siehe: P XVII, Seite 225 ff.
149) PS, Seite 42.
150) GQ 1929; 4, Seite 123.
151) Siehe: GQ 1928; 4, Seite 113.
152) P XVII, Seite 361.
153) GQ, 1930; 1, Seite 23.
154) Informational Syllabus and Reading Lists in Modern Languages, Board of Education of the City of New-York 1927.
155) MFL, Seite 198.
156) GQ 1928; 1, Seite 120.
157) From a reprint from „New-York State Education", January 1929.
158) I, Seite 25 – 26.
159) Vergleiche: ES, Seite 80.
160) MDU 1925, Seite 109.
161) GQ 1928; 1, Seite 110.
162) MFL, Seite 198.
163) Siehe: GQ, 1931; 2, Seite 45 ff. 1934; 1, Seite 31 ff. 1934; 4, Seite 157 f. und ES, Seite 63 ff.
164) Siehe: ES, Seite 79.
165) Erschienen in D. C. Heath & Co.; New-York, 1933.
166) MDS, Seite 52.
167) Siehe: PS, Seite 194 ff.
168) Siehe z. B.: Syllabus in Modern Foreign Languages, University of the State of New-York, Albany 1933, Seite 94 ff. Und Boston Public Schools, Course of Study in German, Document No. 3, Seite 10 ff.
169) MLJ VIII, 1923, Seite 23 ff. MDU XVIII, Seite 245 ff.
170) MFL, Seite 149.
171) MLJ IX, 1925, Seite 423 ff.
172) M. F. Kaeding, Häufigkeits-Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1898.
173) B. A. Morgan, German Frequency Word Book, New-York 1928.
174) W. C. Thurnau, Vocabulary Building German for Beginners, New-York 1926.
175) W. C. Thurnau, Fundamentals of German, New-York 1930.
176) E. F. Hauch, German Idiom List, P X.
177) GQ 1928; I, 2, Seite 68 ff.
178) MLJ XIII, 1929, Seite 534 ff.
179) MLJ XV, 1929, Seite 22 ff. und MDU XX, 1928, Seite 166 ff.

Lebenslauf.

Ich, Friedrich Johannes Hauptmann, Sohn des Eisenbahnsekretärs i. R. Friedrich August Hauptmann, bin geboren am 4. April 1890 zu Cunewalde bei Bautzen. Ich bin evangelisch-lutherischer Konfession und deutscher Staatsangehöriger. Am 25. März 1911 bestand ich die Reifeprüfung am Städtischen Realgymnasium zu Meißen. Ich studierte an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin im Wintersemester 1918/19 und im Sommersemester 1919; an der Philipps-Universität zu Marburg vom Wintersemester 1919/20 bis zum Schluß des Wintersemesters 1920/21 und an der Universität Leipzig im Sommersemester 1921. Im Winterhalbjahr 1934/35 studierte ich ein weiteres Semester an der Philipps-Universität zu Marburg. Die mündliche Doktorprüfung fand statt am 29. März 1935.

Mein Aufenthaltsort seit der mündlichen Doktorprüfung ist New-Brunswick, N.-J., U.S.A.

Meine akademischen Lehrer waren:

in Berlin:

Deißmann, Dessoir, Eißfeldt, Greßmann, Kawerau, Lüttge, Schmidt;

in Marburg:

Baumgartner, Bornhäuser, Bredt, Budde, Deutschbein, Günther, Hamann, Heiler, Heitmüller Hermelink, Jülicher, Mannhardt, Otto, Simons, Stephan;

in Leipzig:

Althaus, Barth, Ihmels.

Für die Anregung und Förderung dieser Arbeit bin ich Herrn Prof. Dr. Max Deutschbein zu großem Danke verpflichtet.